LEO TOLSTOI ALS PÄDAGOGE
UND DER
PÄDAGOGISCHE NATURALISMUS.

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR

ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

EINER HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT
DER UNIVERSITÄT BERN

EINGEREICHT VON
GOLDA PEWSNER
aus MOHILEW (Russland).

Von der philosophischen Fakultät auf Antrag von Herrn Professor Dr. DÜRR angenommen.

Bern, den 25. Juli 1908.

Der Dekan:
Prof. Dr. Th. STUDER.

Verzeichnis sinnstörender Druckfehler.

Seite 7, Zeile 23: Statt Erziehungsprodukt — Kulturprodukt.
» 10, drittletzte Zeile: Statt daß — das.
» 21, letzte Zeile: Statt betrachten — betrachtet.
» 29, Zeile 23: Statt Lebens — Lesens.
» 30, Zeile 24: Statt erledigt — endigt.
» 31, vorletzte Zeile: Statt Abhandlung — Ansichten.
» 33, Zeile 26: « und Erlernens » fällt weg.
» 34, Zeile 15: Statt lebendem — bebendem.
» 34, Zeile 16: Statt .... — Verderben bringt.
» 34, Zeile 17: Statt von ihm hinaufleuchtenden — vor ihm aufleuchtenden.
» 36, Zeile 11: Statt Termine — Termini.
» 36, Zeile 17: Statt zurückzählen — zurück zählen.
» 43, Zeile 14: Statt in dieser widmete — in dieser Zeit widmete.
» 45, Zeile 21: Statt genommen — gewonnen.
» 45, Zeile 28: Statt stehender — stehende.
» 46, Zeile 2ff: Statt müßte hinstellen und bezeichnen — liebt es hinzustellen und zu bezeichnen.
» 47, Zeile 18: Statt bisher — hieher.
» 48, Zeile 9: Statt Wir wollen nicht mit einstimmen — Wir können dem nur beistimmen.
» 49, fünfte Zeile von unten: Statt die Naturmacht ist genau so — die Natur macht es genau so.
» 51, Zeile 6: Statt Verfassungsweise — Verfahrungsweise.

Inhaltsverzeichnis

Tolstois allgemeine Pädagogik.

Wenn man an das Studium eines Pädagogen herantritt, so erwartet man entweder eine neue systematische Durcharbeitung dessen, was in der pädagogischen Praxis schon bekannt ist, eine mehr oder weniger gründliche Theorie, oder den Hinweis auf Tatsachen, die bisher nicht oder nicht genügend bekannt waren, beziehungsweise berücksichtigt wurden.

Das Erstere können wir von Tolstoi von vornherein kaum erwarten. Nichts in der Persönlichkeit dieses Mannes legt die Vermutung nahe, daß er es unternommen haben könne, Gedanken anderer in irgendwelcher neuen Beleuchtung oder mit irgendwelcher besonderen Absicht zu einem System zusammenzufügen. Und in der Tat, wer seine Pädagogik in die Hand nimmt in der Hoffnung ein wohlgefügtes pädagogisches System zu finden, der wird das Buch bald enttäuscht aus der Hand legen. Dagegen scheint man mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit darauf rechnen zu können, daß der Neuerer Tolstoi auch den pädagogischen Problemen von einem neuen Standpunkt aus entgegentritt und mit Gedanken überrascht, die an Originalität und Tiefe gleich reich sind.

Es scheint zunächst, daß dies in der Tat der Fall ist, weil sich Tolstoi in prinzipiellen Gegensatz zu den sonst üblichen pädagogischen Anschauungen setzt. In den zwei grundlegenden Fragen, nämlich in den Fragen nach dem Z w e c k der Erziehung und nach den zur Realisierung dieses Zweckes geeigneten Mitteln, weicht er von den herrschenden Anschauungen ab. Der Zweck der Erziehung wird in fast allen pädagogischen Systemen bestimmt mit Rücksicht auf die Forderungen und Bedürfnisse der Kultur.

Der heranwachsende Mensch soll für unsere Kulturzustände nützlich und tauglich gemacht werden. Und die Mittel zur Realisierung dieses Zweckes können zusammenfassend bezeichnet werden als die Methode. Tolstoi aber negiert den Zweck. Er negiert ihn deshalb, weil er ein Gegner der Kultur ist, und er verwirft die Mittel, weil er ein Gegner der Methode ist.

Fragen wir nun, was nach Tolstoi Zweck der Erziehung ist, so erfahren wir, daß er als solchen die harmonische Entwicklung des Individuums betrachtet. Unter dieser harmonischen Entwicklung des Individuums aber versteht er eine nach allen Seiten gleichmäßig sich vollziehende Entfaltung der im Kinde angelegten Fähigkeiten und Kräfte. Das neugeborene Kind betrachtet Tolstoi als Urbild der Harmonie, der Wahrheit, Schönheit und Güte. Die Erziehung soll den Menschen nicht etwa erst gut machen, sie soll ihm vielmehr helfen, gut zu bleiben; sie soll das in ihm zu erhalten suchen, was die Natur in sein Herz gelegt hat. Denn von Natur ist der Mensch gut, nur durch das Kulturleben wird er verderbt.

Ist nun — so müssen wir uns fragen — die harmonische Entwicklung des Individuums etwas, was dem Begriff der Kultur, so wie wir ihn gewöhnlich verstehen, widerstreitet?

Nein. Die Kultur ist aus den Bedürfnissen hervorgegangen, die unter den Menschen laut geworden sind, und in der Anspannung der Kräfte, die mit dem Drang nach Befriedigung dieser Bedürfnisse Hand in Hand ging, hat die Menschheit ihre Fähigkeiten erst allmählich zu immer fortschreitender Entfaltung gebracht. Die Kultur, so wie sie gewöhnlich verstanden wird, begünstigt also die Entfaltung menschlicher Anlagen. Es wird wohl kein Mensch glauben, Tolstoi selbst oder Goethe wären zu der gleichen Höhe persönlicher Entwicklung gediehen, wenn sie zur Steinzeit geboren worden wären! Nun stellt aber Tolstoi die Natur als das Prinzip des Guten der Kultur als der Wurzel alles Übels in der Welt gegenüber. Es ist auch kaum möglich, daß er den geschichtlichen Werdegang vom Natur- zum

Kulturzustand der Menschheit ignoriert. Deshalb werden wir zu der Annahme gedrängt, daß Tolstoi unter dem Begriff Kultur etwas anderes versteht als das, was man gewöhnlich unter diesem Begriff zusammenfasst.

Für Tolstoi ist Kultur ein negativer Wertbegriff. Ähnlich wie manches religiöse Gemüt unter dem Begriff Welt etwas ganz anderes zu verstehen pflegt, als das, was man sich normaler Weise dabei denkt, indem statt der Gesammtheit alles Wirklichen gewissermaßen nur die negativen Seiten der Wirklichkeit als „Welt" im Gegensatz zum „Gottesreich" bezeichnet werden, so meint Tolstoi mit dem Begriff des Naturgemäßen ein sittlich-religiöses Kulturideal, während alle diejenigen Kulturbestrebungen, die nicht in den Dienst dieses sittlich-religiösen Kulturideals treten, als „Kultur" gebrandmarkt werden. Es ist also nicht Kultur überhaupt, die Tolstoi bekämpft, sondern nur eine gewisse Richtung in dem gesamten Kulturgeschehen.

Mit dieser Überlegung verschwinden aber auch alle Widersprüche, die scheinbar darin lagen, daß der Kulturgegner Tolstoi zu einem Kulturmittel wie die Erziehung greift, um die Menschheit seinem Naturideal entgegenzuführen. Es überrascht jetzt auch nicht mehr, daß in seiner Pädagogik ein Erziehungsprodukt wie die Kunst als Bildungsfaktor figuriert. Er ist überzeugt, daß die Sehnsucht nach dem Schönen in der menschlichen Seele ebenso tief begründet liegt, wie der Drang nach dem Guten. Und auf die Befriedigung dieser Sehnsucht hat jeder Mensch ein natürliches Recht. „Die Frage, ob die Bauernkinder das Recht auf Kunst haben," sagt er gelegentlich, „ist ebenso überflüssig wie die Frage, ob es ihnen erlaubt ist, Fleisch zu essen, d. h. ihre natürlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Kann man überhaupt fragen, ob ein Mensch Fleisch zu essen berechtigt sei?" [1])

Aber wenn uns diese Überlegungen nun auch zu einem richtigen Verständnis des Tolstoi'schen Kulturbegriffs geführt haben, so wurden auf der anderen Seite unsere Erwartungen

[1]) Jasnaja Poljana 1862, 3.

auf die Originalität Tolstois doch etwas herabgestimmt. Wir sehen, daß der russische Pädagoge in enge Beziehung zu Rousseau gerät. Es wird späterhin unsere Aufgabe sein, zu zeigen, daß gewisse wichtige Unterscheidungspunkte diese beiden Denker dennoch trennen.

So viel über den Zweck der Erziehung. Was nun die Erziehungsmittel betrifft, so wurde schon erwähnt, daß Tolstoi ein Gegner der pädagogischen Methode ist. Trotzdem können wir eigentlich von vornherein nicht erwarten, daß er im Ernst jegliche Methode zurückweist. Der Begriff Methode hat einen doppelten Sinn: entweder man versteht darunter den besten Weg unter vielen zur Erreichung eines Ziels, oder den einen Weg, der unter allen Umständen zum Ziele führt. In der ersteren Bedeutung kann der Begriff Methode überhaupt von niemand verworfen werden, der Zwecke realisieren will, also auch von Tolstoi nicht. Irgend einen Weg (und vermutlich nicht den verkehrtesten) muß auch er einschlagen, um seinen Zweck zu erreichen.

In der Tat zeigt sich bei genauer Prüfung, daß es gar nicht die Methode ist, die er bekämpft; seine Fehde ist vielmehr gegen die Schablone gerichtet. Der Schablone schreibt er es zu, daß aller Aufwand an Kraft, der bislang an die Lösung pädagogischer Probleme gesetzt worden ist, einen verhältnismäßig so geringen Erfolg gehabt hat. Aus dem allgemeinen Uniformierungsbestreben geht vor allem auch der Zwang hervor, dieses Grundübel falsch verstandener Erziehung. Was nach Tolstois Meinung bei der richtigen Individualisierung vom Zögling freiwillig und gern geleistet wird, das muß erzwungen werden, wenn man ohne Rücksicht auf die Individualität der Kinder eine einzige Methode durchführen möchte. Infolgedessen findet sich der Begriff des Zwanges in fast jeder bisher aufgestellten Pädagogik. Von Jahrhundert zu Jahrhundert wurden die alten, den Begriff des Zwanges als ganz selbstverständlich einführenden Grundsätze übertragen, ohne daß es jemand unternommen hätte, einmal wirklich radikal damit aufzuräumen. In welchem unserer Kulturländer es auch sein mag, jede Schule hat als

oberstes Prinzip die Disziplin, die den Kindern jedwede freiheitliche Regung unterbindet. Man untersagt den Kindern sich frei zu bewegen, unbehindert zu sprechen und ihr Interesse auf irgend eine dem kindlichen Wesen entsprechende Art zu äußern. Ja man geht in der Vergewaltigung der Kinder so weit, daß man ihnen sogar einen Lehrplan gegen ihren Willen aufzwingt. Durch solche Knechtung wird aber die Empfänglichkeit des Kindes herabgesetzt, sein Interesse wird im zartesten Keim erstickt, es treten Untugenden zutage, die ursprünglich in den Anlagen der Kindesseele nicht vorhanden waren. Die Verkehrtheit der üblichen Erziehungssysteme liegt für Tolstoi darin, daß das jugendliche Individuum in eine Form gepresst wird, die eine ungezwungene Entfaltung seiner Persönlichkeit hindert. Tolstoi geht in seinem Pessimismus über die Unzulänglichkeit der üblichen pädagogischen Bestrebungen so weit, daß er glaubt, in dem Eifer, mit welchem die Erzieher sich den Verkehrtheiten ihres Berufes hingeben, läge „etwas wie Neid auf die ursprüngliche Reinheit des Kindes und der Wunsch, es sich ähnlicher, d. h. verderbter zu machen!“[1])

Tolstoi verwirft also die pädagogische Methode deshalb, weil Zwang und Schablone sie beherrschen. Aber er setzt an ihre Stelle eine andere Methode, die man die „Freiheitsmethode“ nennen könnte. Fort also mit allem Zwang, mit allen Lehrplänen und der autoritativen Gewalt des Erziehers! Tolstoi hat alle diese Mittel der Disziplin nicht nötig, weil er der Ansicht ist, daß das Kind, sobald es nur frei ist, sich selbständig und mit Naturnotwendigkeit zum Guten entfaltet. Alle die kleinen Mittel, welche die Herbartianer z. B. als zur Heranbildung des sittlichen Willens für so überaus notwendig erachten, sind bei Tolstoi streng verpönt. Da gibt es keine räumliche noch zeitliche Ordnung in der Schule; jedes Kind setzt oder stellt sich dahin, wo es ihm gefällt, sei es nun die Schulbank oder der Fußboden. Wenn die Schulglocke in Jasnaja Poljana die kleinen Bauernjungen zusammenruft,

---

[1]) Tolstois Werke, Bd. IV, S. 102 (russ.)

dann kommen sie wohl meist eilig herbei, aber den Ausbleibenden oder Zuspätkommenden trifft kein Tadel. Der Schüler hat das Recht, sich frei zu bewegen und nach Belieben zu sprechen, ja er darf sogar den Lehrer unterbrechen, wenn er ihn nicht verstanden hat, oder wenn sein Interesse an der Sache ihm eine Frage auf die Lippen drängt. Sagt ihm der Stoff, den der Lehrer vorträgt, nicht zu, dann darf er sein Mißfallen äußern, und der Lehrer hat ein anderes Thema in Angriff zu nehmen. Umgekehrt darf er darum bitten, daß ein ihm interessantes Thema länger behandelt werde, als es ursprünglich in der Absicht des Lehrers lag.

Aber nicht nur größtmögliche äußere Freiheit soll dem Kinde gestattet werden, es soll auch das Recht haben, seine innere Entwicklung selbst zu bestimmen. Deshalb steht es dem Erzieher keineswegs zu, der seelischen Entwicklung des Kindes eine Richtung zu geben, er ist nicht berechtigt, ihm aufzudrängen, was es zu lernen hat. Die einzige zuverlässige Richtschnur bei Erziehung und Unterricht sind die natürlichen Wünsche des Kindes und seine geistigen Bedürfnisse. So wie sein Körper geheimnisvoll wächst, ebenso geheimnisvoll wächst und entwickelt sich sein Verständnis. Der Erzieher hat nichts zu tun, als diese spontane Entwicklung ungehindert sich vollziehen zu lassen und ihr die nötige Nahrung zu geben. Hat sich im kindlichen Verständnis spontan z. B. der Begriff der Zahl ausgebildet, so ist es Aufgabe des Lehrers, dem Kinde das geistige Material zu bieten, an dem es sich selbst weiter helfen kann. Tolstoi setzt ein unendliches Vertrauen in die Macht der menschlichen Vernunft. Da, wo sich das Individuum der ihm innewohnenden Kraft bewußt ist und sich ihr, frei von feindlichen (Kultur-) Einflüssen, überläßt, da wird es glücklich sein und gut. Denn „aller Zwiespalt mit dem Leben entsteht nur dadurch, daß die Menschen an das Licht, daß sie in sich tragen, nicht glauben!“[1]) „Das Gefühl für das Schöne, Wahre und Gute hängt aber nicht erst von dem Grad der

---

[1]) Bd. IV, S. 300.

geistigen Entwicklung ab;[1]) instinktiv findet auch das junge Kind den Weg, den es zu beschreiten hat.

Infolgedessen gerät der Erzieher in ein eigentümliches Verhältnis zu dem Zögling. Er ist nicht sein Herr, sondern sein Diener. Weil sich das Individuum selbst entfaltet, hat er wenig aktiven Anteil an seiner Entwicklung. Er darf sich nicht dem Irrtum hingeben, als ob er irgend etwas schaffen könne in der Seele des Zöglings; es ist schon alles da und drängt zum Licht. Ebensowenig darf er sich dem Glauben hingeben, dem Lehrer stehe das Recht oder gar die Pflicht zu, die Lehrstoffe zu bestimmen, die dem Kinde zu bieten sind. Er spare seinen Scharfsinn! Das Kind wird ihm durch sein Interesse schon verraten, welches seine geistigen Bedürfnisse sind! Die einzige Aufgabe des Lehrers ist die, daß er wie ein feinstes Reagens auf die Interesseäußerungen des Kindes anspreche. Denn im Interesse, welches das Kind bekundet, liegt der Hinweis auf die Richtung seiner geistigen Bedürfnisse. Hat das Kind auf diese Weise seine Bedürfnisse spontan bekundet, dann erheischt die Tätigkeit des Lehrers, dieselben zu befriedigen, d. h. es ist seine Pflicht, ihm das Material zu geben, an dem es sein Interesse selbst befriedigen kann. Während Tolstoi auf diese Weise dem Lehrer keine bestimmende, sondern nur eine unterstützende Lehr- und Erziehungstätigkeit zuschreibt, verkennt er doch die Macht des Beispiels keineswegs. In der vorbildlichen Wirkung des Erwachsenen auf das Kind sieht er das einzig anzuerkennende sittliche Erziehungsmittel.

Ein Vorbild kann der Erzieher aber nur dann sein, wenn er selbst ein vollendet guter Mensch ist. Es genügt nicht, daß er versucht, dem Kind gut zu e r s c h e i n e n; das kindliche Empfinden ist viel zu fein, um nicht hinter der Maske die wahre Gestalt zu ahnen. Wo aber das Vertrauen erst Schaden gelitten hat, da ist es um jeden erzieherischen Effekt geschehen.

„Das Wesen aller Erziehung liegt darin, daß wir gegen die Kinder wahrhaftig und ehrlich sind, ohne daß wir etwas,

---

[1]) Bd. IV, S. 198.

was unsere eigene Seele bewegt, vor ihnen verbergen müßten.“ [1]) Lediglich von der sittlichen Beschaffenheit des Erziehers hängt es für Tolstoi ab, wie der Zögling in sittlicher Hinsicht gerät. Das intellektuelle Niveau des Erziehers interessiert ihn weniger. Er kommt eben, wie Pestalozzi, dem Kinde mehr mit dem Herzen als mit dem Verstand entgegen. Das einzige, was er vom Lehrer und Erzieher verlangt, ist Talent für seinen Beruf. Talent läßt sich aber durch keine Bemühungen der Welt erzeugen. Deshalb erscheinen ihm alle pädagogischen Institute, wie die Lehrerseminarien in Deutschland oder die Normalschulen in England und in Frankreich, als höchst zwecklos. „Ebensowenig wie man einen Künstler, einen Dichter bilden kann, vermag man einen Lehrer, besonders einen Volksschullehrer zu bilden,“ schreibt er gelegentlich in einer Kritik eines neuen Regierungsprojekts für die Volksschulen.

Ist Tolstoi im Recht, wenn er die Zweckmäßigkeit der Lehrerbildungsanstalten in Abrede stellt?

Vergangene Zeiten haben gezeigt, was aus dem Lehrerberuf und den Schulen wird, wo eine Durchbildung des Lehrers fehlt! Nun ist man zwar allgemein der Ansicht, daß zum Beruf des Lehrers Begabung gehört, aber während Tolstoi dieses Argument gegen die Berechtigung der Lehrerbildungsanstalten ins Feld führt, dient es uns als Beweis für die Notwendigkeit solcher Institute. Unter Berücksichtigung der allgemeinen Verhältnisse wenigstens kann man die Zweckmäßigkeit der Lehrerseminarien ebensowenig in Abrede stellen, wie die Nützlichkeit von Künstlerakademien und dergleichen. Denn das Talent kann und muß ausgebildet werden, es genügt nicht, daß es nur vorhanden ist. Durch die Ausbildung erst gelangt es zu den Höchstleistungen seiner Kraft.

Etwas anderes ist es, wenn wir fragen, ob man Lehrer nach dem Herzen Tolstois ausbilden kann? Die Anforderungen, die Tolstoi an den Lehrer stellt, gehen weit

---

[1]) Bd. IV, S. 394.

über das Maß hinaus, mit dem das bloße Talent gemessen werden kann; sie können nur von einem genial veranlagten Pädagogen erfüllt werden. So einfach die theoretische Forderung: „gib dem Kind nur was es in jedem Augenblick zur Stillung seines geistigen Bedürfnisses braucht“ auf den ersten Blick erscheint, wer es versucht sich vorzustellen, was die praktische Lösung dieser Aufgabe Außergewöhnliches erheischt, der wird Tolstoi beipflichten und sagen: solch ein Lehrer läßt sich nicht heranbilden! Sie verlangt nicht nur eine von selbstsüchtigem Interesse durchaus freie Hingabe an das Kind, nicht nur eine innige Vertiefung in die kindlich-menschliche Natur, sondern auch eine gewisse Fähigkeit der Intuition im Erfassen der kindlichen Bedürfnisse. Ein genialer Mensch wie Tolstoi konnte diesen Anforderungen genügen; nur selten aber erhebt sich die Menschheit bis zu ihrem Höhepunkt und wo sollten wir die Tausende und Abertausende von Lehrkräften hernehmen, deren die Erziehung des Volkes bedarf? Tolstoi weiß, daß sein ganzes Erziehungsgebäude auf den Schultern eines genialen Lehrers aufgebaut ist und mit diesem steht und fällt. Er weiß auch, daß Genialität ein Gottesgeschenk ist, das nicht durch menschliche Bemühung ersetzt werden kann, deshalb sein Eifer gegen die Seminarien. Was er aber nicht anzuerkennen scheint, ist die relative Seltenheit derjenigen Art von genialer Veranlagung, die das pädagogische Genie auszeichnet. Pädagogische und sittliche Genialität liegen für Tolstoi nahe beieinander. Eine gewisse Art sittlicher Vollkommenheit ist nun — seiner Meinung nach — für jeden Menschen erreichbar, dem es ernsthaft darum zu tun ist, und zwar deshalb, weil jeder Mensch darauf angelegt ist; er muß nur sorgen, daß das Licht in ihm nicht Finsternis werde.[1]) Und er glaubt, der sittlich vollkommene Mensch brauche nur noch eines, um zum pädagogischen Ideal zu werden, nämlich: Liebe und schrankenlose Hingabe an das Kind.

---

[1]) Mein Glaube, S. 294.

Das, was wir bisher gesagt haben, darf nun nicht aus dem Auge gelassen werden, wenn wir jetzt scheinbar in bekanntere Geleise einlenken. In der weiteren Ausgestaltung seiner Erziehungslehre teilt nämlich Tolstoi ganz ähnlich wie auch andere Pädagogen die gesamte Erziehung in zwei Hauptabschnitte ein, indem er einerseits von der Bildung, andererseits von der Erziehung im engeren Sinne spricht. Die Bildung umfaßt den Unterricht, die Erziehung im engeren Sinne die sittliche Erziehung des Zöglings.

Wir wollen uns zunächst dem letztgenannten Teil der Tolstoi'schen Pädagogik zuwenden.

A. Die Erziehung im engeren Sinne.

Unter Erziehung im engeren Sinne versteht Tolstoi diejenige Einwirkung eines Menschen auf einen anderen, die darauf ausgeht, den anderen in sittlicher Beziehung zu seinem Ebenbild zu machen. Sie ist das zum Prinzip erhobene Streben nach sittlichem Despotismus. Da aber Tolstois sittliches Ideal in starkem Widerspruch steht mit den im allgemeinen anerkannten sittlichen Normen, so ist von vornherein zu erwarten, daß er von alledem, was als sittliche Gewohnheiten von einer Generation auf die andere verpflanzt wird, mehr als die Hälfte verwirft. Aber er verwirft nicht nur das, was übertragen wird, sondern auch den Zwang, der die jüngere Generation zur Anerkennung der alten Traditionen nötigt. Und es fragt sich, welches die Quellen sind, denen dieser Zwang entspringt. Da die Anwendung von Gewalt in der Erziehung von alters her bestanden hat, so muß die Ursache dieser Erscheinung — wie er meint — in der Natur des Menschen wurzeln. Die menschlichen Institutionen, Familie, Staat, Religion und die Gesellschaft (worunter er die höheren und höchsten Klassen der Bevölkerung versteht), sind es, die die pädagogischen Gewaltmittel eingeführt haben. Den drei ersten gesteht er noch eine relative Berechtigung zu; der letzteren gar keine. Wenn er es auch begreiflich findet, daß Vater und Mutter den Wunsch haben, das Kind zu dem zu machen, was sie selbst sind; wenn er auch zugibt, daß es schwer

ist, für den gläubigen Anhänger einer Religion, sein Kind nicht der Segnungen des eigenen Glaubens teilhaftig zu wissen; und wenn er auch die Unmöglichkeit der Forderung, der Staat solle seine Untertanen zu etwas anderem erziehen als zu künftigen Staatsbürgern, zugibt, so sieht er doch nicht die Spur eines Rechtes ein, worauf die von ihm so leidenschaftlich bekämpfte privilegierte Gesellschaft ihre gesetzgebende Gewalt begründen könnte. Er will den Zögling deshalb vor allem frei wissen von den Fesseln der Gesellschaft. Aber nicht nur das, er soll auch sonst jeglichen Druckes ledig sein. Disziplin, Zwang, Autorität, das sind seiner Meinung nach lauter Dinge, die in den üblichen Erziehungssystemen fälschlich als Mittel zur Heranbildung sittlicher Kraft im Kinde benutzt werden. Die sittliche Kraft des Kindes kann sich nur in der freien Selbstbestimmung entfalten. Entbindet das Kind des Zwanges und es wird gut sein. Laßt es frei handeln und es wird im unbewußten triebartigen Drang das Richtige, das Gute treffen. Es trifft es deshalb, weil es muß, weil das Gute seiner Seele zu eigen ist.

So ist also schließlich seine sittliche Erziehung entsprechend den allgemeinen Grundsätzen, die wir oben erörtert haben, trotz der Zugeständnisse an Familie, Staat und Kirche eine freiheitliche. Verhüten, daß die sittliche Entfaltung des Individuums gehemmt werde, so lautet das einzige Gebot für den Erzieher.

Daß Tolstoi das gute Beispiel des Erziehers als einen die sittliche Selbstentfaltung des Kindes fördernden Faktor betrachtet, wurde in anderem Zusammenhang bereits erwähnt. Das Kind hat einen natürlichen Hang zur Nachahmung dessen, was „die Großen“ tun. Wie groß dieser Hang in Tolstoi selbst war, zeigt er in seinen „Lebensstufen,“[1]) wo er uns erzählt, wie er als Knabe und selbst in einer Zeit, da er die Kinderschuhe bereits abzustreifen begann, von dem leidenschaftlichen Verlangen durchdrungen war, es selbst

---

[1]) Leo N. Tolstois Lebensstufen (Eugen Diederich, Leipzig 1903), Bd. 1 u. 2.

seinem nur um Weniges älteren Bruder Wolodja und dessen Freunden gleichzutun.

Gehen wir nun zu demjenigen Teil der Tolstoi'schen Pädagogik über, den wir als seine allgemeine Didaktik bezeichnen können. Hier handelt es sich um das, was er die B i l d u n g des Individuums nennt. Dabei gebraucht er den Begriff Bildung wiederum in einer von dem normalen Sprachgebrauch etwas abweichenden Bedeutung. Wir gebrauchen das Wort Bildung entweder in einem passiven oder in einem aktiven Sinn, je nachdem, ob wir die Gestalt meinen, die das einzelne Individuum unter den Einflüssen des Lebens und der Kultur erworben hat, oder ob wir von den Einflüssen selbst sprechen, die angewendet werden, um dem Individuum eine bestimmte Beschaffenheit zu geben. Tolstoi faßt den Begriff Bildung in diesem aktiven Sinn. Aber er faßt ihn enger, er wendet ihn nur auf das intellektuelle Gebiet an. Er bezeichnet mit dem Begriff Bildung diejenige Betätigung des Menschen, die hervorgegegangen ist aus dem Bedürfnis „einer Gleichheit des Wissens" unter den Menschen, und die diese Gleichheit anstrebt. Das soziale Leben verlangt, wie Tolstoi meint, eine geringe Gleichheit des Wissens unter den Menschen. „Warum lehrt die Mutter das Kind sprechen?" fragt er. Weil sie sich mit ihm verständigen möchte. Mit mütterlichem Instinkt sucht sie zwar das erste Lallen des Neugeborenen verstehen zu lernen. Sie steigt zu ihm herab, aber nur für kurze Zeit. Ihre Absicht ist es nicht, die kindliche Sprache sich selbst anzueignen, sondern sie will das Kind ihre eigene Sprache lehren. Denn „das Gesetz des Vorwärtsstrebens der Bildung gestattet ihr nicht, sich dauernd zu ihm herabzulassen, es zwingt vielmehr das Kind, sich allmählich zu der Höhe, auf welcher die Mutter steht, emporzuschwingen. Und das gleiche Verhältnis besteht zwischen Lehrer und Schüler."[1])

Demnach umfaßt das Geschäft der Bildung wiederum

[1]) Bd. IV, S 31, 32 russ.

zwei verschiedene Tätigkeiten, die in Wechselwirkung zu einander stehen, nämlich: die Tätigkeit des Bildungempfangenden, und diejenige des Bildunggebenden. Die erstere geht hervor aus dem Bedürfnis des Bildungempfangenden dem Bildunggebenden im Wissen gleich zu werden; die letztere entspringt dem Wunsche des Bildunggebenden den Bildungsbedürftigen auf die Höhe des eigenen Wissens zu erheben. Ist das geschehen, dann ist das Werk der Bildung vollendet.

Das Mittel, dessen sich die Bildung bedient, ist der Unterricht. Unterrichten heißt Kenntnisse weiter geben. Unter Lehren dagegen versteht Tolstoi die Mitteilung von Fähigkeiten, wie Tanzen, Rudern und dergleichen. Unterricht und Lehre werden aber nur dann für die Bildung ersprießlich, wenn sie von dem Prinzip der Freiheit durchdrungen sind, d. h. wenn der Lehrer dem Schüler an Lehrstoff nur das bietet, was dieser in seinem instinktiven Drang nach Gleichstellung im Wissen mit seinem Lehrer verlangt.

Wir haben den Begriff des Unterrichts entwickelt aus dem Begriff der Bildung, und es könnte scheinen, als ob Tolstoi den Unterricht nur in den Dienst des Wissens stellen wolle, als ob er im Gegensatz stünde zu denjenigen Anschauungen, welche dem Unterricht auch eine erziehende Bedeutung beimessen. Das ist nicht der Fall. In seinen Ausführungen über die spezielle Pädagogik tritt es verschiedentlich deutlich hervor, daß er die Bedeutung des Unterrichts als eines sittlichen Erziehungsfaktors keineswegs verkennt. Er sagt ausdrücklich, daß er nicht nur lehre, um seine Dorfkinder geistig zu fördern, sondern daß es seine vollbewußte Absicht sei, durch seinen Unterricht sittliche Grundsätze in den Schülern zu entwickeln. In diesem Punkt treffen sich seine Anschauungen mit denjenigen anderer Pädagogen.

In dem bisherigen ist mannigfach Tolstois Glaube an die Macht der Vernunft betont worden, aus der sich alle seine freiheitlichen Forderungen erklären. Wie haben wir

uns diesen Gedanken Tolstoi's von der Macht der Vernunft zu interpretieren?

Man könnte zunächst daran denken, daß dem Kind sozusagen ein Zielbewußtsein zugeschrieben wird und daß der Lehrer die Funktion des Wegweisers hat. In diesem Gedanken liegt aber eine so gänzlich unhaltbare Psychologie wie wir sie Tolstoi nicht zutrauen können. Er kann unmöglich der Ansicht sein, daß dem Kinde das Ziel in klarer Bewußtseinswirklichkeit vor Augen steht. Die Erziehung wäre ja dann auch nicht die schwierige Aufgabe als die sie Tolstoi betrachtet. Andererseits ist es allerdings Tolstois Meinung, daß das Kind nicht vollständig im Dunkeln tappt, und daß der Lehrer es erst beim Schopf zu packen und auf den richtigen Weg zu stellen hat. Das würde in Widerspruch geraten mit allem was wir bisher von Tolstoi kennen gelernt haben. Also bleibt nur die Annahme, daß das Kind zwar instinktiv den richtigen Weg einschlägt, — natürlich ohne klare Kenntnis des Ziels, — aber dabei mancherlei Hemmnissen ausgesetzt ist, vielleicht auch nicht aus eigener Kraft den Weg ganz zu Ende gehen kann. Und infolgedessen ist die Funktion des Lehrers eine unterstützende und eine solche, die den instinktiv eingeschlagenen Weg allmählich zum Bewußtsein bringt, die Hemmnisse beseitigt und die Kraft stärkt.

Tolstoi ist also der Ansicht, daß sich die Vernunft des Kindes in seinem Instinkt äußert. Wie aber bekundet sich dieser Instinkt? müssen wir nun weiter fragen, und unser Autor antwortet auf diese Frage, daß es das Interesse ist, in dem sich der Instinkt, die triebartig sich regenden Bedürfnisse des jungen Individuums äußern. Deshalb stellt das Interesse eine dominierende Note in dem Zusammenklang der Tolstoischen Erziehungsgedanken dar, aber es spielt ursprünglich eine etwas andere Rolle wie in anderen pädagogischen Systemen. Während z. B. in der Ziller'schen Schule den Lehrern zugerufen wird „seid interessant", während also der erste Anreiz zum Interesse in dem zunächst passiv sich verhaltenden Zögling vom Lehrer ausgeht, zeigt

sich nach Tolstois Ansicht das Interesse zuerst im Kind, und der Erzieher spricht darauf an. Der russische Pädagoge will nicht, daß das Interesse mit bewußter Absichtlichkeit hervorgerufen wird. Bei Ziller ist das Interesse anfangs ein Kunstprodukt, bei Tolstoi ein Naturgeschehen.

Freilich, so ganz strikt kann Tolstoi auch diese Auffassung nicht durchführen. Er kann unmöglich glauben, daß ein Kind, das bis dahin z. B. noch nie etwas von Geometrie gehört hat, plötzlich begänne, ein lebhaftes Interesse für die Eigenschaften des rechtwinkligen Dreiecks zu verraten. Er glaubt das auch nicht, wie uns die Schilderung einer Schreibstunde in der Schule zu Jasnaja Poljana lehrt: Dort malen die Kinder mit Kreide Buchstaben, Worte oder kleine Sätze an die Schulwände, je nachdem sie Anfänger oder Fortgeschrittene sind. Die jüngeren Kinder, die die Kunst des Schreibens noch nicht erlernt haben, sehen zu, und werden (ohne Aufforderung von Seiten des Lehrers) meist bald von dem leidenschaftlichen Wunsch erfaßt, das gleiche zu tun. Erst jetzt, wo der Lehrer dieses Interesse gewahrt, beginnt er das Kind zu unterweisen. Zeigt es aber kein Interesse, so wartet der Lehrer eine andere Gelegenheit ab, wo die Freude an der Sache vielleicht zum Durchbruch kommen wird, oder — das Kind wird nicht schreiben lernen. Also ein gewisser Anreiz von außen muß auch von Tolstoi zur Anspornung des Interesses zu Hilfe genommen werden.

Wenn wir diese Schilderungen der Lehrstunden in Jasnaja Poljana weiter verfolgen, dann zeigt sich freilich, daß Tolstoi in dem Bestreben Interesse, Lust und Vergnügen an den Unterrichtstoffen wach zu erhalten, zuweilen zu weit geht. In der russischen Sprachstunde z. B. wurden an Stelle von grammatikalischen Übungen Spiele gemacht, ähnlich wie sie auch deutsche Kinder in ihren freien Stunden betreiben: Ein Kind geht vor die Türe und die Zurückgebliebenen bilden aus gewissen Wörtern kleine Sätze. Das erstgenannte Kind muß, wenn es wieder eingelassen wird, aus den Sätzen das betreffende Wort erraten. Oder es werden

Rätsel aufgegeben, so daß sich ein lustiges Hin- und Wider von Fragen und Erraten entwickelt. Durch diese und ähnliche Spiele lernten die Kinder, wie Tolstoi versichert, rasch leicht und ohne mit Grammatik gequält zu werden, grammatikalisch richtige Sätze zu formulieren u. s. w. Wer denkt dabei nicht an die ebenfalls im Sinne des Spiels betriebenen Unterrichtstunden im Basedow'schen Philanthropin zu Dessau?

Entspricht nun die Auffassung Tolstoi's, wonach das Kind durch die Vernunft geleitet, selbständig den Weg seiner Entwicklung geht, den tatsächlichen Verhältnissen? — Nein. Tolstoi faßt die Vernunft in einem metaphysischen Sinn, während wir mit einer anderen Auffassung vom Wesen der Vernunft an die Beurteilung seiner Gedankengänge herangehen. Wir nehmen nicht an, daß Vernunft etwas ist, was dem Kinde vom Anbeginn seiner Existenz an fertig in der Seele liegt. Für uns bedeutet Vernunft die höchste geistige Leistung, die sich aus der Wechselwirkung zwischen Organismus und Außenwelt erst allmählich entwickelt. Deshalb kann die Vernunft für uns nicht als leitendes und bestimmendes Prinzip an den Anfang der Entwicklung eines Individuums gesetzt werden.

Die spezielle Pädagogik

Nachdem wir die allgemeinen Grundsätze der Tolstoi'schen Pädagogik kennen gelernt haben, wenden wir uns seiner speziellen Pädagogik zu. Dabei kommt insbesondere der Unterricht in Betracht und wir wollen sehen, wie sich dieser bei Tolstoi in den einzelnen Fächern gestaltet.

Freilich darf dabei nicht aus dem Auge gelassen werden, daß Tolstois Vorschläge für die Unterrichtspraxis niemals die Geltung unumstößlicher Regeln beanspruchen. Eine in allen Punkten festgelegte Didaktik würde seinem Grundprinzip der Freiheit Hohn sprechen und wäre ganz unvereinbar mit den im Vorausgegangenen dargelegten allgemeinen Erziehungsgedanken.

Tolstoi duldet nichts Starres in seinem Unterrichtsplan. Für ihn ist die Schule „ein Experiment an der jungen

Generation." „Nur wenn das Experiment der pädagogischen Arbeit zu Grunde liegt und jede Schule sozusagen ein erzieherisches Laboratorium ist,[1]) erhofft er eine ersprießliche Wirkung von ihr.

Wenn nun Tolstoi in seinen pädagogischen Schriften dem Unterricht im Lesen und Schreiben eingehendere Beachtung schenkt als den übrigen Lehrfächern, so darf das nicht so verstanden werden, als ob er in diesem ein grundlegendes oder besonders wichtiges Erziehungsmittel sähe.

Er verwahrt sich ausdrücklich gegen eine solche Annahme. Die Tatsache, daß es auf allen Gebieten des praktischen Lebens Menschen mit hervorragenden Leistungen gegeben hat, die weder lesen noch schreiben konnten, erscheint ihm als ein Beweis für die relativ geringe Bedeutung dieser Künste für das Volk. Andererseits beruht für ihn die allgemeine Anerkennung von Lesen und Schreiben als elementarer Unterrichtsfächer nur auf einer für die Volksschule schlecht angebrachten Tradition. Der Volksschulenunterricht hat sich, wie die Geschichte lehrt, aus den höheren Schulen allmählich herausentwickelt und es wurden dabei Einrichtungen, die den besonderen Zielen der Volksbildung nicht entsprachen, einfach übernommen.

Lesen und Schreiben sind Künste, die das Volk, wie die Erfahrung lehrt, auch außerhalb der Schule, in „der Schule des Lebens" sich anzueignen vermag. Die Methoden, die das Volk bei dieser Selbsthilfe entwickelt, soll der Lehrer als Ausgangspunkt seiner eigenen Methodik machen. Diese besteht nicht in einem festgefügten System, sondern in einer größtmöglichen Anzahl verschiedener Methoden, von denen jede einzelne immer nur eine Stufe bedeutet, von der aus der Unterricht weiter schreitet.[2])

Im Lichte dieser Gedankengänge müssen die im folgenden vorzulegenden von Tolstoi praktisch erprobten didaktischen Vorschläge betrachten werden.

---

[1]) Birukoff, S. 439.
[2]) Näheres bei Birukoff: A. a. O., S. 443.

A. Das Lesen und Schreiben

Gelegentlich der Mitteilungen über seinen Leseunterricht berichtet Tolstoi, wie er zuerst versucht hat, den zur Erlernung des Lesens bisher üblichen Weg einzuschlagen. Allein er sah bald ein, daß sich die Kinder dabei langweilten, und daß er herzlich wenig Fortschritt in den Leistungen seiner Schüler zu verzeichnen hatte. Er mochte nun das Chorlesen oder Einzellesen versuchen. Der Erfolg war in jedem Fall gering. Der Grund dieses Mißlingens, meint er, ist in der Ungewohnheit und der Furcht zu suchen: Mußte das Kind in der Schule allein laut lesen, so erschrak es gewöhnlich vor dem Ungewohnten, seine Stimme durch den stillen Schulraum plötzlich allein ertönen zu hören und es wurde verwirrt. Das Anhören aber wurde den anderen Kindern zum Teil auf die Dauer langweilig, „so daß sie unaufmerksam und zerstreut wurden, oder andere hatten eine solche Angst, daß man sie jetzt aufrufen könnte, daß sie im Buch ängstlich mit dem Finger das Gelesene verfolgten und diese Anstrengung wirkte ermüdend. Die Furcht davor, nicht weiter lesen zu können und dann gestraft zu werden aber machte die Kinder schlau; ihre Wahrhaftigkeit litt unter diesen Umständen.“[1])

Solche Überlegungen bewogen Tolstoi, ein eigenes Verfahren herauszubilden, durch das seine Bauernkinder ohne sittliche Gefährdung zur Erlernung der Kunst des Lesens kämen. Für ihn stand im Vordergrund des Interesses die Überwindung der formalen Schwierigkeiten beim Lesen. Deshalb teilt er seinen Leseunterricht in zwei Abteilungen ein und übt in der ersten dieser Abteilungen das rein mechanische Lesen, während in der zweiten ein stufenweise fortschreitendes Lesen um des Inhalts willen, ein „stufenweises Lesen,“ wie er sich ausdrückt, betrieben wird.

a) Das mechanische Lesen

Das Lesen ist für Tolstoi nicht von allem Anfang an ein Inhaltgewinnen, deshalb sind die Kinder vorerst lediglich

---

[1]) IV. Bd, S. 233 russ.

so weit zu bringen, daß sie die Buchstabenbilder gut kennen lernen und die zugeordneten akustischen und motorischen Inhalte sicher und leicht reproduzieren können. Bis zur sicheren Aneignung des mechanischen Lesens hat das Kind wiederum vier Stufen zu erklimmen. Die erste dieser Stufen ist nach Tolstoi das „Lesen mit dem Lehrer."

a) Das Lesen mit dem Lehrer

Für diese elementarste Stufe, die schon vor der Schulperiode im Elternhaus anhebt, die also eine Art Vorbereitung darstellt, schlägt Tolstoi zweierlei Methoden vor Die eine könnte man die Bildermethode nennen, da hier versucht wird, die Einprägung der Buchstaben mit Hilfe von Bildern zu erleichtern. Machen wir uns dieses Verfahren gleich an einem Beispiel klar: Das Kind soll z. B. das Wort „Pferd" lesen lernen. Zu diesem Zweck werden ihm 5 kleine Tafeln vorgelegt, von denen jede einen der in dem Wort Pferd enthaltenen Buchstaben trägt. Also das eine P, das andere f, das dritte e usw. Außer diesen Buchstaben ist noch auf jedem Täfelchen ein Teil eines Pferdes gezeichnet, und zwar so, daß die 5 Täfelchen aneinandergesetzt das Bild eines Pferdes und außerdem noch das Wort Pferd ergeben. Es ist also eine Art Spiel, durch das Tolstoi den Schüler in die Anfangsgründe des Lesens einführen will.

Da aber ein solches Spiel für die armen Bauernkinder nicht erreichbar ist, gibt er eine zweite, weit einfachere Methode, die weiter nichts voraussetzt, als etwa ein Gebetbuch und den guten Willen einer Mutter.

Die Mutter nimmt irgend ein Buch zur Hand und macht das Kind in der Weise mit den Buchstaben bekannt, daß sie ihm jeden Buchstaben einzeln zeigt, ihn laut und mit deutlicher Aussprache benennt und das Kind auffordert, das Vorgesprochene ebenso laut und deutlich nachzusagen. Dieses höchst einfache Verfahren wird solange fortgesetzt, bis das Kind gelernt hat, die Buchstaben zu benennen. Ist es soweit gediehen, dann wird es anfangen, an einem mehr zusammenhängenden Lesen Freude zu gewinnen, und mit diesem Wunsch betritt er die zweite Stufe.

β) Das Lesen um des Prozesses des Lesens willen

Tolstoi gibt dem Schüler jetzt ein Buch (und zwar seine Fibel, auf die wir später zurückkommen werden) zur selbständigen Benutzung, d. h. das Kind darf nach Gefallen darin buchstabieren, ohne daß sich der Lehrer viel darum kümmert. Das Gefühl der Selbständigkeit spornt das Kind an, es macht ihm Freude, die Buchstaben zu Silben, die Silben zu Wörtern zusammenzufügen, und der Fortschritt, den es in seinen Bemühungen konstatiert, bereitet ihm, wie Tolstoi meint, ein Vergnügen an dem rein mechanischen Prozeß des Lesens. Wie sich aber dieser Prozeß des mechanischen Lesens in der Seele des Kindes vollzieht, „wie es dazu kommt, die Buchstaben im Geiste nachzumalen und die ihnen entsprechende Laute auszusprechen“, darüber sucht Tolstoi vergeblich sich Rechenschaft zu geben.

Wenn nun Tolstoi am Anfang seiner Lehrtätigkeit nur das eben beschriebene Verfahren benutzte, so hat ihn doch die Praxis gezwungen, später neben demselben noch eine mehr systematische Lehrmethode einzuführen. Auf seinen Reisen, die er zu pädagogischen Zwecken ins Ausland machte, lernte er die in Deutschland üblichen Methoden des Lautierens und Buchstabierens kennen. Er hat sich zur Buchstabiermethode bekannt, er hat sich eine von der üblichen Buchstabiermethode etwas abweichende Buchstabiermethode herausgebildet, von der wir weiter unten berichten werden. Seine Stellungnahme gegen die Lautiermethode begründet er folgendermaßen: Er ist zunächst der Ansicht, daß sie den natürlichen Verhältnissen nicht entspricht. Die Zahl der selbständig aussprechbaren Laute, sagt er, ist äusserst klein; nur die Vokale können für sich allein ausgesprochen werden. Die Konsonanten aber treten in der Sprache nur in Verbindung mit Vokalen auf. Dazu kommt noch, daß viele Kinder gewissen Konsonanten gegenüber Schwierigkeiten in der Aussprache haben. Mit Hilfe eines angehängten Vokals gelingt es diesen Kindern meist allmählich den betreffenden Konsonanten aussprechen zu lernen; aber niemals werden sie es so weit bringen, wenn man sie

lautieren läßt. Für den Deutschen mag die neue (d. i. Lautier-) Methode noch angehen, sagt er gelegentlich. Denn der Deutsche ist vielleicht eher imstande, die explosiven Laute ohne Vokal hervorzubringen. Aber für den Russen scheint ihm das ganz unmöglich. Im Russischen kann man den K-Laut z. B. ohne Vokal nicht aussprechen, wie er meint. Deshalb schlägt Tolstoi dem Lehrer einen andern Weg vor.

„Um was handelt es sich beim Lesen?“ so fragt er zunächst.

1) Um die Fähigkeit, einen Buchstaben vom anderen unterscheiden und ihn malen zu lernen.

2) Um die Fähigkeit, die Buchstaben zu Silben zusammenzufügen und die Silben wieder zu zerlegen.

3) Um die Fähigkeit, die Silben zu Wörtern zu verbinden und die Wörter wieder in ihre Silben zu zerlegen.

4) Um die Fähigkeit, in den Wörtern diejenigen Buchstaben richtig aussprechen und schreiben zu lernen, die anders ausgesprochen als geschrieben werden.

Ad 1. Daß das Benennenlernen der Buchstaben schon im Hause unter der Leitung der Mutter anheben soll, wurde bereits erwähnt. Aber nicht alle Kinder genießen zu Hause diesen elementaren Unterricht, und selbst wo das der Fall ist, sitzen die Anfangsgründe nicht fest genug, darum muß in der Schule nochmals damit begonnen werden. Tolstoi schlägt den Lehrern nun Folgendes vor: „Schreibt alle Buchstaben mit Kreide an die Tafel, oder hängt kleine Buchstabentafeln an die Wand und zwar so, daß sie nie weggenommen werden müssen, daß sie den Kindern stets vor den Augen hängen und sich recht tief ihrem Gedächtnis einprägen. Die Buchstaben sollen nur die wesentlichen Züge haben, ohne Schnörkel und Verzierung. Dann sagt den Kindern den Namen jedes Buchstaben vor, und laßt die Kinder nachsprechen. Die Konsonanten benennt alle mit ihrem Laut nebst Hinzufügung eines e. Also: be, ce, de, fe, ge u. s. w.[1]) Durch diese Vereinfachung des

[1]) Fibel I. Teil, S. 167—168.

Alphabets glaubt Tolstoi dem Schüler das Buchstabieren wesentlich zu erleichtern und er ist überzeugt, daß ein mit normalem Gedächtnis begabtes Kind sämtliche Buchstaben in einer einzigen Stunde zu lernen imstande ist.

An diese Buchstabierübungen schließen sich gleich die ersten Schreibübungen an, d. h. die Buchstaben, die das Kind soeben lesen gelernt hat, werden gleich auch geschrieben. Dabei verlangt Tolstoi, daß auf dieser untersten Stufe der Schreibkunst das Kind noch nicht damit gequält werde, die Buchstaben exakt und regelmäßig hinzumalen. Es gibt Buchstaben, sagt er, deren exakte schriftliche Wiedergabe mehr von der Hand als vom Kopfe abhängt. Weil aber die kindliche Hand noch ungeübt ist, muß sich der Lehrer anfangs damit zufrieden geben, wenn die Buchstaben nur erkennbar sind, wenn er sieht; daß das Kind die Form derselben erfasst hat.

Ad 2. Ist auf diese Weise das Kind so weit gebracht, daß es alle Buchstaben benennen und schreiben kann, dann kommt die Übung des Silbenbildens. „Es handelt sich jetzt darum, dem Kinde zu zeigen, daß die Konsonanten auch ohne Vokale zu gebrauchen sind, d. h. es zu lehren, daß in den Wörtern der e-Laut ausfällt." Zu diesem Zweck hat Tolstoi folgende Übungen benutzt. „Der Lehrer sagt vor: be, re, a; bra; de, re, o; dro usw. und die Kinder wiederholen auswendig, ohne Zuhilfnahme der Fibel das Vorgesprochene mit ihm." Die kleinen Schüler in Jasnaja Poljana sollen, wie Tolstoi versichert, überraschend schnell gelernt haben das e im Geiste „auszustreichen." Schon nach zehn Wiederholungen etwa konnten sie meist die vom Lehrer vorgesprochenen Buchstaben zusammenziehen. Sagte ich z. B. pe, re, o; dann fielen sie mir ins Wort „pro." [1]) Auf diese synthetischen Übungen, die sehr oft wiederholt wurden, ließ Tolstoi eine analytische Übung folgen, indem er die Schüler lehrte, die Silben in ihre Buchstaben zu zerlegen. Und ebenso wie vorhin wird auch hier der Schreibunterricht

---

[1]) Fibel. I, Teil, S. 170.

gleich an den Leseunterricht angeschossen. Auf diese synthetische Leseübung folgen synthetische Schreibübungen und an des mündliche Zerlegen reiht sich ein schriftliches Analysieren an.

Man sieht also, daß Tolstoi verschiedene Motive angibt für seine Stellungnahme gegen die Lautiermethode. Er verwirft sie erstens aus Gründen der Ausspracheschwierigkeit; aber er zieht das Buchstabieren dem Lautieren auch deshalb vor, weil die analytische Arbeit, das Zerlegen der Silben und Wörter in ihre Teile dem Kind mit Hilfe des Buchstabierens viel leichter ist. Bei Zerlegung der Silbe pro z. B. macht es dem Kinde weniger Mühe zu sagen pe, re, o, als die bloßen Laute p, r, o auszusprechen. Daß die synthetische Arbeit beim Buchstabieren mehr Schwierigkeit mache, wie die Lautierer behaupten, gibt Tolstoi auf Grund seiner Erfahrungen nicht zu.

Ad 3. Wenn das Silbenbilden erlernt ist, schreitet der Lehrer zur Bildung von Wörtern aus den Silben fort. Dabei fand Tolstoi eine besondere Schwierigkeit in dem Umstand, daß das Kind meistens die erste bereits gelesene Silbe vergißt, während es die zweite zusammenbuchstabiert. Damit es im Behalten der ersten Silben geübt werde, gebe man ihm Wörter zu lesen, bei denen die beiden Silben möglichst verschieden sind und lasse alle diejenigen Wörter beiseite, die sich aus gleichen oder ähnlich lautenden Silben zusammensetzen.

Warum Tolstoi gerade dieses Verfahren wählt, gibt er nicht weiter an. Offenbar schwebte ihm dabei der Gedanke vor, daß die größeren Unterschiede besser behalten werden, als die kleinen.

Auf die synthetische Übung folgt wiederum eine analytische, indem die Wörter wieder in ihre Silben, die Silben wieder in Buchstaben zerlegt werden. Und auch hier schließt sich die gleiche Übung für das Schreiben an. „Die Schüler eignen sich sehr schnell die Fähigkeit des Zerlegens an,“ [1]) sagt Tolstoi in seiner Fibel, und wenn man langsam

[1]) Fibel I. T, S. 170.

von zweisilbigen Wörtern zu mehrsilbigen übergeht, gelangt das Kind schnell zur Überwindung der formalen Schwierigkeiten.

Ad 4. Bisher wurde noch nicht auf richtige Betonung der Wörter geachtet, weil Tolstoi meint, daß die Kinder verwirrt werden, wenn zu viel Neues auf einmal auf ihren Geist einstürmt. Erst wenn im Lesen der Wörter eine gewisse Übung erreicht ist, wird auf einzelne Feinheiten Rücksicht genommen. Der Lehrer liest die Wörter einfach in richtiger Betonung vor und läßt sie vom Schüler nachsprechen. Auch soll der Schüler nun allmählich lernen, auf die Interpunktion zu achten. An diesem Punkt setzt ferner eine Art Rechtschreibeunterricht ein, indem die Kinder mit denjenigen Buchstaben bekannt gemacht werden, „die man anders schreibt als ausspricht.“ Als grundlegend für das orthographische Schreiben sieht er die Forderung an, daß der Schüler von der ersten Stunde des Unterrichts an gewöhnt werde, jeden Buchstaben klar und deutlich auszusprechen. Die beiden nächstfolgenden Stufen auf dem Weg zur Erlernung des mechanischen Lesens nennt Tolstoi „das Lesen verbunden mit Auswendiglernen“ und „das gemeinsame Lesen“. Sie dienen dazu, das bisher Errungene zu befestigen und weiter zu üben.

χ) Das Lesen verbunden mit Auswendiglernen besteht einfach darin, daß der Schüler den zu lesenden Text (ein Gebet oder ein kleines Gedicht) erst auswendig lernt und ihn dann im Buche laut nachliest. Dabei geht Tolstoi von der Überlegung aus, daß es sich in diesem Falle um einen psychischen Prozeß handelt, der grundverschieden ist von denjenigen, der bei dem vorangegangenen Verfahren sich abwickelt.

δ) Das gemeinsame Lesen

entstand in der Schule ganz zufällig. Da es anfangs an Büchern fehlte, mußten immer zwei oder drei Schüler zusammen in ein und dasselbe Buch sehen, und schließlich

wurde eine Gewohnheit daraus, daß sich stets Gruppen von einigen Schülern zusammentaten. Einer las laut vor, die anderen lasen leise mit und korrigierten den Vorlesenden.

In diesem Verfahren sieht Tolstoi eine Reihe von Vorzügen, deren wichtigster der ist, daß die Sprechorgane einer größeren Anzahl von Schülern reichlicher geübt werden und das allgemeine Interesse ein lebhafteres ist. Außerdem unterrichteten und korrigierten die Kinder sich gegenseitig.

Auch ein „gemeinsames Schreiben" wurde in der Schule zu Jasnaja Poljana betrieben. Waren die Schüler erst einmal über die Anfangsgründe des Schreibens etwas hinaus, dann stellten sie sich, jeder ein Stück Kreide in der Hand, an die Wand und begannen da hinzuschreiben, was ihnen gerade in den Kopf kam.

Ein Schüler diktierte, die anderen schrieben und machten sich gegenseitig auf ihre Fehler aufmerksam. Dann kam ein anderer ans Diktieren usw. Tolstoi erzählt, daß seine Bauernkinder mit leidenschaftlichem Eifer bei diesen Schreibübungen waren und daß die Wände der Schule und der Bauernhütten über und über mit Schriftzeichen bedeckt waren.

b. Das stufenweise Lesen

Hat der Schüler durch die soeben besprochenen Übungen sich die Elemente des Lebens gründlich eingeprägt, so dass der mechanische Leseprozeß ihm keine Mühe mehr macht, dann beginnt eine höhere Art des Lesens, das Lesen um des Inhalts willen. Tolstoi nennt es stufenweises Lesen, weil die Texte, die er den Kindern jetzt gibt, in Bezug auf das Inhaltliche schrittweise immer komplizierter werden. Es handelt sich auf dieser Stufe ganz besonders darum, daß das Kind *selbst* inne wird, daß das Lesen nicht nur der Buchstaben, sondern des Sinnes wegen geschieht, den jene vermitteln. Deshalb müssen die Texte, die jetzt zur Anwendung kommen, so beschaffen sein, daß das Kind sie versteht und Interesse daran gewinnt. Ganz besonders ist Tolstoi darauf bedacht den Wortschatz der Kinder auf dieser Stufe zu bereichern.

Darum führt er immer wieder neue Wörter ein, aber stets nur solche, die im Leben allgemeine Verwendung finden. „Das unbekannte Wort wird zunächst in einem, dem Kinde geläufigen Satz gegeben; das zweite Mal wird das gleiche Wort in einem neuen, unbekannten Satz gebraucht usw. „Unklar beginnt sich dann der neue Begriff im kindlichen Geist zu entwickeln, und schliesslich empfindet das Individuum die Notwendigkeit, ihn selbständig zu gebrauchen. Hat das Kind den neuen Begriff erst einmal selbständig angewandt, dann ist er zu seinem Eigentum geworden.[1])

Zur Unterstützung in seinem Lese- und Schreibunterricht hat Tolstoi eine Fibel verfaßt, die sich aus vier Büchern zusammensetzt und den Kindern ein reichliches Übungsmaterial bietet. Diesem Schulbuch liegt das Prinzip zu Grunde, daß nur durch langsames bedachtes Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Neuen ein für Schüler und Lehrer gleich erfreulicher Erfolg zu erreichen sei. Deshalb knüpft Tolstoi immer an das Alte, dem Kind bereits Geläufige an. Bevor er z. B. zu einer neuen Kombination von Buchstaben übergeht, wiederholt er stets die vorangegangene Übung, dann bringt er die neue Buchstabenkombination, übt sie zunächst an Wörtern, die dem Kinde geläufig sind, dann an neuen Wörtern, hierauf in kleinen leichtverständlichen Sätzen und erledigt schließlich mit einer kleinen leichtfaßlichen zusammenhängenden Erzählung. Dabei vermeidet Tolstoi Wörter, die den Kindern Schwierigkeiten in der Aussprache bereiten und wählt in den ersten Teilen der Fibel nur solche aus, die ebenso geschrieben werden, wie man sie ausspricht. Ein Hemmnis, das dem verständnisvollen Lesen ebenfalls im Wege steht, sieht Tolstoi in der Länge der Wörter. Besonders wenn das Kind noch ungeübt ist im Lesen langer Wörter, hat es große Mühe, das Wort mechanisch zu entziffern und wird dadurch im Erfassen des Sinnes gestört. Tolstoi sucht infolgedessen seine Kinder nach und nach zur

---

[1]) IV Bd. S. 246. Russisch.

Überwindung dieser technischen Schwierigkeit zu erziehen. Er gibt im ersten Teil der Fibel nur zweisilbige Wörter, die höchstens aus 6 Buchstaben zusammengesetzt sind. Im zweiten Teil treten dreisilbige Wörter auf, und erst in den letzten zwei Teilen liest das Kind vier- und mehrsilbige Wörter. Die zusammenhängenden Texte sind Fabeln, Märchen oder kleine Geschichtchen.

Es bedarf wohl keiner Erwähnung, daß Tolstoi mit dem Inhalt auch erzieherische Zwecke, die über das bloße Lesen hinausgehen, verfolgt. Seine ethischen Grundanschauungen kommen schließlich auch im Inhalt dieser Fibel zum Ausdruck. Dabei sind die Lesestücke nicht so verfaßt, daß sie dem Kind irgend eine fertige Moral auftischen, sondern so, daß sie das selbsttätige Urteil des Kindes anregen, daß die Kinder selbst sagen, was ihnen gut oder böse in der Erzählung erscheinl. Wie man sieht, gehen Lese- und Schreibunterricht stets Hand in Hand. Was das Kind im Leseunterricht in sich aufgenommen hat, lernt es daran anschließend wieder auszudrücken. Dieses Verfahren findet auch in anderen Unterrichtsfächern weitere Unterstützung, indem z. B. die Episoden aus der biblischen Geschichte erst erzählt und gleich darauf niedergeschrieben werden.

In diesen Ausführungen über den Lese- und Schreibunterricht ist Tolstois ganze Dikdaktik enthalten. Eine gleich ausführliche Beschreibung seiner Verfahrungsweisen in den anderen Unterrichtsfächern gibt Tolstoi nicht. Das was er in seiner Pädagogik und in der Jasnaja Poljana ziemlich unsystematisch darüber verlauten läßt, sind der Hauptsache nach allgemeine Sätze, die sich mehr auf das Formale des Unterrichts überhaupt als auf einzelne bestimmte Fächer beziehen. Es würde deshalb eine unnötige Wiederholung von vielem bereits Gesagten bedeuten, wollten wir jeden einzelnen Lehrgegenstand gleich ausführlich behandeln. Wir sparen uns eine Wiederholung, indem wir versuchen, in großen Zügen das Wesentlichste dieser Abhandlung zu entwerfen.

B. Stilübungen

Auf die oben beschriebenen Satzbildungsübungen, die zugleich den gesamten grammatikalischen Unterricht ausmachten, folgten dann — quasi als ihre Fortsetzung — die Stilübungen. Was Tolstoi uns über dieselben berichtet, lässt deutlich erkennen, dass hier das Interesse des Schriftstellers über das des Pädagogen hinausgegangen ist! In Bezug auf die Bildung des Stils interessiert ihn vor allem die Frage nach dem Stoff, der am Besten geeignet ist, die Phantasie des Kindes zu wecken und ihre freie selbsttätigkeit herauszulocken. Auch hier probierte er das verschiedenartigste durch. Die Leistungen seiner Schüler blieben schlecht, solange er ihnen Aufsatzthemata aus der biblischen Geschichte vorlegte oder sie zur Beschreibung bekannter Gegenstände (die Hütte, das Brot usw.) veranlaßte. Erst als er Ereignisse schildern ließ, machte sich eine vollkommene Wandlung in dem Verhalten der Kinder bemerkbar. Dabei erscheint ihm das Sprichwort als ganz besonders geeignet, die wünschenswerte innere Anteilnahme des Kindes herauszufordern, wohl deshalb, weil es Beziehungen zu allen Lebensverhältnissen hat und Gelegenheit gibt, eigenes Erlebtes mit hinein zu verpflechten. Tolstoi gibt uns in seiner „Pädagogik" eine Schilderung seiner Stilübungsstunden. Vor allem kam es ihm darauf an, Gedanken bei seinen Schülern zu erwecken und sie für diese Gedanken zu begeistern. Dann ergibt sich die Form des Ausdrucks von selbst. Demgemäß gestalteten sich seine Stilübungen zu einem allgemeinen freien Erzählen. Tolstoi schlug das Thema an, begann selbst zu erzählen und riß seine Zuhörer mit fort, sich aktiv an der Erzählung zu beteiligen. Er selbst schrieb die von den Kindern verfaßten Sätze nieder, damit ihre Phantasie in der Ungelenkigkeit ihrer Schreibkunst kein Hindernis fände.

Wie Tolstoi erzählt, wich die anfängliche Unlust und Scheu der sich selbst mißtrauenden Kinder gar bald einer hellen Begeisterung. Sie korrigierten sich gegenseitig und ihren Lehrer mit leidenschaftlichem Eifer und ließen auch

nicht das geringste durch, was ihnen nicht in den Rahmen der Erzählung zu passen schien. Ganz deutlich machten sich individuelle Unterschiede in der Auffassungs- und Darstellungsweise bemerkbar: während der eine meist objektive bis ins kleinste detaillierte Bilder entwarf, erhielt bei dem anderen die Erzählung eine mehr subjektive Färbung, bei der das lebhaft erregte Gefühl alles in ein poetisches Gewand zu hüllen bestrebt war. Der eine interessierte sich mehr für den Fortgang der Handlung, der andere mehr für das Gelingen des Ausdrucks. Ein geradezu verblüffend feines Gefühl für die Forderungen der psychologischen Wahrheit, das Tolstoi bei den Kindern konstatierte, brachte ihn vollends zu der Überzeugung, daß der Keim der Künstlerschaft in jeder Kinderseele von Natur aus bereit liegt. Ihm die richtigen Lebensbedingungen zu schaffen, ist eine der schönen Aufgaben des Erziehers.

C. Biblische Geschichte.

Keine Erzählung aus der russischen Geschichte, keine Begebenheit aus dem neuen Testament macht nach den Erfahrungen Tolstois, einen so nachhaltigen und innerlichen Eindruck auf die Kinder, wie das alte Testament. Auf Grund dieser Erfahrung stellt Tolstoi den Satz auf, daß die Bibel das einzige Buch ist, durch welches in der an Kenntnissen und Erfahrungen noch so armen Seele des Kindes diejenige Liebe zu den Kenntnissen erweckt werden kann, in der er die Vorbedingung alles Lernens und Erlernens erblickt, und daß sie wie kein anderes Buch geeignet ist, die jungen Individuen in die ihnen noch unbekannten Welt- und Lebensverhältnisse einzuführen.

Dabei erhebt sich für ihn zunächst die Frage nach dem Grund dieser einzigartigen erzieherischen Wirksamkeit, den er sowohl in der Form wie dem Inhalt der Bibel zu finden glaubt. „Ich kenne kein Werk“ sagt er, „das wie dieses alle Seiten der Menschenidee in gleich knapper und poetischer Form darstellt.“ [1]) Das Kind ist nicht fähig, die Vielgestaltigkeit

[1]) Pädagogik S. 274

der modernen Kulturverhältnisse mit seinem Geist zu umspannen. In der Bibel aber sind eben dieselben Verhältnisse in ihren einfachsten Grundformen erkennbar, und das Kind lernt hier alle Beziehungen der Menschen untereinander zum ersten Male begreifen. Was Homer für die Griechen war, das, meint er, ist die Bibel für unsere moderne Gesellschaft; „sie ist ein für die Entwicklung des menschlichen Geistes unentbehrliches Hilfsmittel."

Aber auch der emotionale Faktor wird für die pädagogische Wirksamkeit der Bibel namhaft gemacht. „Zum ersten Male tritt hier die Weisheit in kindlich schlichter Form vor den Geist des jugendlichen Individuums und ergreift es ganz und gar." [1]) „Wer hat noch nicht geweint über die Geschichte Josephs und seiner Begegnung mit den Brüdern? Wer hat nicht mit lebendem Herzen die Geschichte von Simson gehört, der untergeht, indem er seinen Feinden ... " [2]) „Und unter dem Zauber dieser von ihm hinaufleuchtenden Welt beginnt der Schüler an seiner eigenen Vervollkommung zu arbeiten, wie es seine Aufgabe ist." [3])

Weil für Tolstoi die Bibel ein Werk von unantastbarer Vollkommenheit ist, gestattet er auch nicht, daß Abkürzungen irgend welcher Art mit ihrem Text vorgenommen werden. Alles Umschreiben, Kürzen und Präparieren erscheint ihm als der Ausfluß einer falsch verstandenen Sittlichkeit, als ein Frevel an der Heiligkeit und der poetischen Schönheit dieses Werkes. „Ich glaube", so schließt er, „das Buch der Kindheit des Menschengeschlechtes wird stets das beste Buch für die Kindheit des einzelnen Menschen sein; dieses Buch zu ersetzen, ist unmöglich." [4]) „Es gibt zwar Pädagogen, die da sagen, die Bibel habe sich überlebt und sei überhaupt kein Lehrbuch; wenn diese Leute mir ein Buch vorlegen, mit dem sie gleiche pädagogische Erfolge erzielt

---

[1]) Päd. S. 274.
[2]) Päd. S. 275.
[3]) Päd. S. 273.
[4]) Päd. S. 271.

haben, wie ich mit der Bibel, so werde ich mich mit ihnen einverstanden erklären, eher nicht.“[1])

Über das neue Testament äußert sich Tolstoi fast gar nicht. Er sagt nur gelegentlich, daß sich im Unterricht das neue Testament an das alte anzuschließen habe. Er hält dafür, daß das Kind das neue Testament ohne Kenntnis des alten nicht verstehen könne und spricht über seine Erfahrungen, die er hierüber gemacht hat.

D. Geschichte und Geographie

Durch die Kenntnis des alten Testaments glaubte Tolstoi, in den Kindern allerhand geschichtliche und geographische Fragen angeregt zu haben und er folgert daraus, daß sich der geschichtliche und geographische Unterricht direkt an die Unterweisungen in der biblischen Geschichte anzuschließen hat. Er glaubte, einem lebhaften Bedürfnis seiner Schüler entgegenzukommen, wenn er nach den vielen Erzählungen über Ereignisse, die sich in Ägypten zugetragen haben, den Kindern eine recht anschauliche Schilderung dieses Landes gäbe. Die gelangweilten Gesichter seiner Zuhörer aber zeigten ihm, daß seine Voraussetzungen falsch waren. Er kam zu der Überzeugung, daß es notwendig ist, vorerst ein Interesse für geographische Fragen überhaupt wachzurufen an solchen Stoffen, die das Begriffsvermögen der Kleinen nicht übersteigen. Auf Grund dieser Überzeugung änderte er seine Methode, er begann seine Geographie mit der Beschreibung des Schulzimmers, und zwar mit so großem Erfolg, daß ihm die Richtigkeit der neuen Methode verbürgt schien.

Die ganz gleichen Erfahrungen machte er mit dem Geschichtsunterricht. Die tötliche Langeweile, die die Kinder beim Anhören der alten Geschichte befiel, wich der lebhaftesten Begeisterung, nachdem er versuchte, das patriotische Gefühl seiner Knaben durch Schilderung von Tatsachen aus der jüngsten vaterländischen Geschichte anzureizen.

---

[1]) Päd. S. 275.

E. Naturgeschichte

In der Naturgeschichte unterrichtete Tolstoi nach ganz ähnlichen Prinzipien. Am zweckmäßigsten erscheint es ihm, alle Belehrungen über Klassifikationen der Lebewesen, alle Hypothesen über die Entwicklung der Organismen beiseite zu lassen. Er beschreibt nicht den inneren Aufbau der Tiere und Pflanzen, sondern hält sich an das Augenfällige, und versucht möglichst eingehend und anschaulich das Leben bekannter Tiere zu schildern.

F. Rechenunterricht

„Vermeidung aller Regeln und Termine, dafür aber Bildung klarer Zahlbegriffe“ — das ist für Tolstoi das Grundprinzip des Rechenunterrichts. Als zweckmäßigstes Zahlensystem erkennt er das dekadische an, das „die ganze Arithmetik in sich schließt.“ Er bedient sich bei seinem Unterricht der russischen Rechenmaschine, an der das Kind bis 100 und zurückzählen lernen kann. Auf das geläufige Zählen legt er besonders großen Wert; „derjenige, welcher bis 100 vor und zurück gut zählen kann“, sagt er, „wird leicht lernen, im Kopfe zu addieren, zu subtrahieren, zu multiplizieren, zu dividieren u. s. w. Wer gut zu zählen versteht, dem wird die ganze Rechenkunst nicht schwer fallen.“ [1]) Besonders wertvoll erscheint es ihm, daß dem Kind die Bedeutung der Null beim Rechnen recht klar vorgeführt werde. Es muß verstehen lernen, wie man aus 10 100 und später aus 10 und 100 1000 bilden kann. Wenn seine Schüler z. B. soweit waren, daß sie das Zahlensystem bis 100 gründlich beherrschten, dann ließ er sie die zweistelligen Zahlen mündlich und schriftlich zergliedern. Z. B. 43 = 4 Zehner und 3 Einer usw. Später wurde dieselbe Übung mit Hunderten vorgenommen: 228 = 2 Hunderter, 2 Zehner und 8 Einer. Ganz besonders warnt Tolstoi vor zu großer Eile; je länger das Kind auf dieser Basis geübt wird, desto leichter fallen ihm alle anderen rechnerischen Operationen. Addieren,

---

[1]) Fibel IV. Teil.

Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren lernt es ebenfalls am sichersten an der Rechenmaschine. Tolstoi lehrt das Addieren und Subtrahieren gleichzeitig und zwar erst mit Einern und Zehnern, dann mit Hundertern und Tausendern. Später wird die Division und die Multiplikation in gleicher Weise geübt. Der Lehrer rechnet die Aufgabe den Schülern vor und diese müssen sich an der Hand der Rechenmaschine von der Richtigkeit der Lösung überzeugen. Die Hauptsache ist ihm dabei, daß das Kind nicht bloß das Vorgesprochene gedankenlos nachredet, sondern daß es die Lösung und die ihr zugrunde liegende Regel selbst findet.

G. Das Zeichnen

Den Zeichenunterricht beginnt Tolstoi damit, daß er mit Hilfe von Holzstäbchen einfachste geometrische Figuren (wie ein Viereck, ein Kreuz) konstruiert und so zeigt, wie sich diese Formen aus Teilen zusammensetzen. Dann zeigt er — auf der Tafel — wie man mit Kreidestrichen diese Formen nachbilden kann, und läßt die Kinder schließlich selbst solche Nachbildungen vornehmen. Ist dies gelungen, dann schreitet er zu komplizierteren geometrischen Figuren, und schließlich zu der Nachzeichnung von Objekten nach der Natur fort, indem er immer die gleiche Methode befolgt, indem er erst die einzelnen Teile auch der Objekte zeichnen und aus diesen Teilen dann das Objekt so zu sagen neuschaffen läßt. Um das künstlerische Urteil der Kinder und ihre Kritik herauszufordern, legte Tolstoi ihnen zuweilen falschgezeichnete Figuren vor. Den Vorteil seiner Methode erblickte er darin, daß das Kind durch sie die Beziehungen der Linien zu einander klarer erfaßt, als durch das Nachzeichnen gleich ganzer Figuren oder Objekte. Es lernt kennen, daß jedes Ding aus einzelnen Teilen zusammengesetzt ist, und daß diese Teile in einem bestimmten Verhältnis zu einander stehen und daß, um das Ganze getreu nachzubilden, es nötig ist, die einzelnen Teile richtig zu erfassen und wieder in das richtige Verhältnis zu einander zu bringen. Man sieht, daß diese Methode sich deckt mit

der analytisch-synthetischen Methode, die Tolstoi auch beim Lese- und Schreibeunterricht befolgt hat.

H. Der Gesang.

Was den Gesangunterricht anlangt, so stützt sich Tolstoi hier ganz auf die Methode von Galin-Chevet, die er gelegentlich seines Aufenthalts in Paris kennen und außerordentlich schätzen gelernt hat. Die Galin-Chevet'sche Methode erstrebt eine größtmögliche Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers, so wie sie auch auf anderen Lehrgebieten das Ziel der Bestrebungen bildet. Sie will die Kunst des Singens allen Menschen in gleicher Weise zugänglich machen und sie sucht dies durch größtmöglichste Vereinfachung der Lehrmittel zu erreichen. So tritt z. B. das Ziffernsystem an Stelle des Notensystems; die Taktübungen werden unabhängig von den Treffübungen geübt u. s. w. Da jedoch Tolstoi in Bezug auf dieses Lehrfach absolut unoriginell ist, verweisen wir den für diese Methode Interessierten auf das Studium der Galin-Paris-Chevet'schen Singschule selbst.

Tolstois praktische Pädagogik

Tolstois Pädagogik ist aus seinem reformatorischen Streben hervorgegangen. Gleich Pestalozzi steht er mit einem glühenden Herzen voll Mitleid und Hilfsbereitschaft seinem armen unterdrückten Volke gegenüber und findet gleich jenem in der Volkserziehung das einzige Mittel zur Abhilfe. Wie die Zustände gerade in der russischen Aristokratie dazu angetan waren, sein Denken immer wieder auf jene Fragen der Volkshilfe zu konzentrieren und seine sozialistische Tendenz zu nähren, hat er in seinen Schriften bereits genug erzählt. Ganz besonders geeignet das Werden jener Ideen, die sein Leben bestimmten und ausfüllten, zu begreifen sind seine „Lebensstufen", in welchen er uns in zwei Bänden die Geschichte seiner Kindheit und seiner Jugend schildert.

Aber auch die Biographie bemüht sich durch Sammlung bibliographischen Materials, durch Zusammenstellung

von Briefen und Memoiren das Verständnis für Tolstoi zu erleichtern und in das richtige Geleise zu bringen. Als besonders empfehlenswert nennen wir die von Birukoff verfaßte und von Tolstoi eigenhändig revidierte Biographie, von der bis jetzt ein Band erschienen ist, der das Leben des russischen Denkers bis zum Beginn des Mannesalters umfaßt.

In die Jahre, die seiner Heirat voraufgingen, fällt die praktisch-pädagogische Periode Tolstois. Schon im Jahre 1849 hatte er den ersten Versuch gemacht, sich dem Volk durch Gründung einer Schule zu nähern, aber seine Bemühungen waren von so wenig Erfolg gekrönt, daß er sie bald aufgab. Er reiste ins Ausland, um sich zu orientieren, was im übrigen Europa für die Erziehung des Volkes getan wird, und nahm nach seiner Rückkehr seine Lehrtätigkeit wieder auf. Allein er empfand bald, daß es ihm an theoretisch-pädagogischem Wissen für sein Unternehmen fehlte und beschloß durch Studium und neue Reisen seinen Horizont zu erweitern. Erst nach der Rückkehr von dieser zweiten Reise im Jahre 1861 nahm Tolstoi die Leitung seiner Schule in Jasnaja Poljana (die während seiner Abwesenheit übrigens unentwegt fortgeführt worden war) mit neuer Frische, endgültig in die Hand.

Auf seiner Reise hatte er sich in Berlin aufgehalten, wo er Vorlesungen bei Droysen und Du Bois-Reymond hörte und an den Abendkursen des Handwerkervereins teilnahm. Von Berlin aus war er nach Leipzig gegangen, um sich die Schulen anzusehen; in Dresden hatte er die Bekanntschaft Berthold Auerbachs gemacht, von dem Tolstoi selbst sagt, daß er ihm sein großes Interesse für die Volkserziehung zu verdanken habe. Während seines Aufenthalts in Kissingen hatte er dann Julius Fröbel, einen Neffen des Gründers der Kindergärten kennen gelernt, der ihn mit den Ideen seines Oheims bekannt machte. Auch in Marseille war es Tolstois angelegentlichstes Bemühen, die Arbeiterschulen zu besichtigen, die — wie er erzählt — einen unsagbar kläglichen Eindruck auf ihn machten. In einem

seiner Artikel über Erziehung schreibt er hierüber folgendes: „Welches Urteil würde jemand, der, durch ein Wunder, alle diese Anstalten besucht haben würde, ohne die Leute auf den Straßen, in ihren Ländern gesehen zu haben, über eine Nation fällen, die so erzogen wird? Er würde sicherlich schließen, daß diese Nation unwissend, roh, heuchlerisch, voll Vorurteilen und beinahe barbarisch ist. Es genügt jedoch, daß man mit einem Mann aus dem Volke spricht, um sich zu überzeugen, daß die französische Nation im Gegenteil wirklich beinahe das ist, wofür sie sich selbst hält, nämlich: intelligent, klug, liebenswürdig, vorurteilsfrei und wahrhaft gebildet. Seht einen städtischen Arbeiter von etwa 30 Jahren! Er wird euch einen Brief schreiben, in dem sich kein grober Fehler, ja beinahe überhaupt kein Fehler befindet; er hat einen Begriff von Politik, infolgedessen von moderner Geschichte und Geographie. Er kennt die Geschichte mehr oder weniger aus Romanen; er hat eine Ahnung von den Naturwissenschaften. Er zeichnet häufig und wendet in seinem Geschäft mathematische Formeln an. Wie hat er all das erlernt?"

Die Antwort Tolstois auf die Frage lautet dahin, daß das französische Volk seine Bildung weiniger durch die Schule, sondern durch andere Volksbildungs-Institute wie: Theater, Museum, Volksbibliotheken, ja sogar in den Café-Chantants erhält, wo der Arbeiter für 50 Cents ißt und nebenbei noch den Komödien und Vorträgen beiwohnen kann, die für ihn eine Art mündlichen Unterrichts bedeuten. Diese Erkenntnis hat in der Tolstoi'schen Pädagogik fortgewirkt und wir werden derselben im Laufe der Darstellung unter veränderter Form da und dort wieder begegnen. „Ob dieser Unterricht ein guter oder schlechter ist," schließt Tolstoi jene Erörterung, „ist eine andere Frage; vorhanden ist sie einmal, diese unbewußte Erziehung, die um so vieles stärker ist als jede Zwangserziehung." Nachdem Tolstoi seine Volks- und Schulstudien auch in Paris, in Brüssel und in England fortgesetzt hatte, beschloß er über Deutschland nach Hause zu reisen. In Weimar ließ er sich

von Minna Schelholm, einer Schülerin Fröbels, nochmals über die Fröbel'sche Methode belehren und lernte dann bei einem wiederholten Aufenthalt in Berlin den Sohn Diesterwegs kennen, mit dessen pädagogischen Anschauungen er in scharfem Gegensatz stand.[1]) Den Mitteilungen Tolstois zufolge hat diese große Reise, die eine Erweiterung und Vertiefung seines pädagogigen Wissens zum Zweck hatte, keinen positiven Erfolg gehabt. Dazu kam noch, daß die Ansichten der damals maßgebenden Vertreter der Erziehungswissenschaft in größtem Widerspruch zueinander standen, so daß sie ihm keinen festen Stützpunkt boten, auf dem er seine eigenen Gedanken hätte weiter bauen können. Aber noch weit mehr war er darüber enttäuscht, daß die gesamte Pädagogik des Auslands ihm auf die Fragen, die ihm am meisten am Herzen lagen, auf die Fragen nämlich wie und was man zu lehren habe, nicht nur keine Antwort zu geben vermochten, sondern daß diese Fragen wie er schreibt „in der pädagogischen Wissenschaft als solche garnicht existierten." Der Schulbetrieb, den er im Ausland kennen gelernt hatte, entsprach seinen hochgespannten Anforderungen keineswegs. Sein künstlerisches Empfinden fand sich abgestoßen von der schwunglosen Pedanterie, die zu jener Zeit in allen Schulen noch den Grundton angab.

Er kehrte heim mit dem Vorsatz all' die Eindrücke abzuschütteln, die er auf der Reise gesammelt hatte und frei von Autoritäts-Glauben, in absoluter Selbständigkeit sein Lehrgebäude zu errichten.

Zunächst nach außen förderte Tolstoi seine Sache mit bewunderungswürdiger Energie. In einem an 10000 Seelen zählenden Distrikt eröffnete er vierzehn Schulen, außer denjenigen Schulen, die in diesem Distrikt von den Geistlichen und auf den Herrschaftshöfen für die Leibeigenen gehalten wurden. In den anderen drei Distrikten der Provinz waren fünfzehn große und dreissig kleine Schulen für Kirchen- und Herrschaftsbedienstete.[2]) Die Lehrer an diesen

[1]) Birukoff, Biographie, XII. Kap.
[2]) Birukoff, Biographie S. 434.

Schulen unterstanden der Jurisdiktion Tolstois und unterrichteten in seinem Sinne. .

Die Schule auf dem Tolstoi'schen Gut Jasnaja Poljana war ein zweistöckiges Steinhaus, in welchem zwei Räume den Lehrern zur Wohnung dienten. Zwei weitere Räume wurden für den Unterricht verwendet, während ein kleines Kabinett physikalische Merkwürdigkeiten enthielt. Im Vestibül des ersten Stockes standen Turngeräte und im Vestibül des oberen Stockwerkes befand sich eine Tischlerbank.

Frühmorgens ruft die Glocke die Kinder zur Schule. Sie kommen freiwillig und gern; keines wird gezwungen und keines wird für Zuspätkommen und Ausbleiben verantwortlich gemacht. Die Kinder bringen weder Bücher noch Hefte zur Schule mit. Man quält sie nicht mit Hausaufgaben und verpflichtet sie nicht zu merken, was sie Tags zuvor gelernt haben. Sie sollen nicht mit bangem Herzen, sondern fröhlich, frisch und unbefangen in die Schule kommen und erst dann an den Unterricht denken, wenn er begonnen hat. Die Kinder stellen und setzen sich wie und wohin sie wollen, Tolstoi nimmt es selbst mit philosophischem Gleichmut hin, wenn während des Unterrichts sich eines unter dem Stuhl des Lehrers verkriecht oder auf die Stuhllehne klettert. Kurz, Freiheit und Ungezwungenheit sind auch inbezug auf die äußere Ordnung erstes Gesetz in Jasnaja Poljana.

Die Schule umfaßte drei Klassen. Die oberste Abteilung bildete eine Klasse für sich und wurde in einem Separatzimmer unterrichtet. Die beiden anderen Klassen waren in einem Zimmer vereinigt. Zeichen- und Religionsunterricht empfingen die drei Klassen gemeinsam: Religion zwar nur aus einem äußeren Grunde: weil nämlich der Religionslehrer der weiten Entfernung wegen nur zwei Mal in der Woche zur Schule kommen konnte. Der Plan bestimmte vormittags vier und nachmittags drei Unterrichtsstunden, doch wurde keine regelmäßige Folge eingehalten. Tolstoi ging beliebig von einem Fach auf das andere über; maßgebend war für ihn dabei nur die Lust und das Interesse der Kinder. Vier

Lehrer lehrten in drei Klassen zwölf Gegenstände: 1) Mechanisches Lesen, 2) Stufenweises Lesen, 3) Schreiben, 4) Grammatik und Kalligraphie, 5) Stilübungen, 6) Biblische Geschichte, 7) Geschichte, 8) Geographie, 9) Naturgeschichte, 10) Arithmetik, 11) Zeichnen, 12) Gesang.

Jeder Lehrer führte ein Buch über die Vorkommnisse während des Unterrichts; Sonntags wurden die Bücher unter den Lehrern ausgetauscht und der Plan für die nächste Woche festgesetzt, der aber — dem Prinzip der Freiheit gemäß —, meistens nicht eingehalten wurde. Der Besuch war kostenfrei. Die Kinder waren im Alter von 7—13 Jahren. Das Schuljahr währte von Mitte Oktober bis Frühlingsanfang. Während des Sommers war keine Schule. In dieser widmete sich Tolstoi seinen Schülern, indem er mit ihnen spielte, turnte und schwamm. Er machte oft meilenweite Spaziergänge mit ihnen und suchte während derselben ihren Geist auf mancherlei Art zu entwickeln. Es ist rührend zu lesen, mit welcher Herzensfreude Tolstoi von diesen Spaziergängen erzählt; seine Beschreibungen zeigen so recht das Glück, das er empfand, als er gewahrte, daß durch diese Art des Verkehrs die Kinder immer anhänglicher an ihn wurden, und daß sich dabei eine immer größere Ungezwungenheit und Einfachheit der gegenseitigen Beziehungen, ein immer wachsendes Vertrauen entwickelte. Tolstoi stand seinen Kindern nicht mit pedantischer Strenge gegenüber; er empfand selbst noch jung und verstand es, sich in all' die kleinen Freuden und Leiden seiner Knaben und Mädchen hineinzufühlen. Seine Schule war eigentlich keine Schule, sie trug mehr den Charakter einer großen Familie, in der sich alles um ein geliebtes Oberhaupt schaart.

Während der Dauer eines Jahres erschien in zwölf Nummern Tolstois pädagogische Zeitschrift Jasnaja Poljana. Jede Nummer enthielt theoretische Abhandlungen, Berichte über den Fortschritt der Tolstoi'schen Schulen, so wie eine Bibliographie, Schenkungslisten und eine Beilage in Form eines Lesebuchs. Die wichtigsten der in dieser Zeitschrift enthaltenen Tolstoi'schen Artikel sind

später dem IV. Band der Gesamtausgabe seiner Werke, den man seine „Pädagogik“ benennen könnte, einverleibt worden.

Es ist etwas Wahres daran, wenn behauptet wurde — auf Tolstois Leben laste etwas vom Schicksal Ahasvers. Von einem rastlosen Drang nach Wahrheit getrieben, ist sein Leben ein fortgesetztes Irren und Suchen und doch findet er nie eine vollbefriedigende Lösung der Probleme, die sein scharfer Blick überall erblickt. Auch in seiner Pädagogik trifft ihn das gleiche Schicksal. Auf die Fragen, die ihn von Anbeginn seiner Lehrtätigkeit an mit Zweifel und Gewissensnot erfüllten, hat er keine erlösende Antwort gefunden, so ehrlich und heiß er darum gerungen hat. Und er legte sein Werk aus der Hand aus Unzufriedenheit darüber, daß er sein hochgespanntes Ideal nicht zu verwirklichen vermochte.

Der pädagogische Naturalismus

Der Naturalismus ist eine bestimmte Richtung der Kulturentwicklung, die von Zeit zu Zeit auf den verschiedensten Gebieten des Geisteslebens hervortritt. Man kennt einen künstlerischen, einen ethischen, einen metaphysischen Naturalismus. Nachdem die schon bei Rousseau eingeschlagenen Gedankengänge von Tolstoi so konsequent weiter verfolgt worden sind, kann man auch von einem pädagogischen Naturalismus sprechen. Dabei wollen wir es vorerst dahingestellt sein lassen, ob der pädagogische Naturalismus als selbständige Erscheinung den anderen Formen des Naturalismus zur Seite tritt, oder ob er sich ihnen unterordnet.

Allen Formen des Naturalismus gemeinsam ist ein gewisser oppositioneller Charakter. Das Losungswort „Natur“ wird geprägt in Kampf gegen das, was nicht Natur ist. Was das allerdings sei, läßt sich nicht so leicht positiv bestimmen, und aus dieser Unbestimmtheit, welche dem Naturbegriff und seinem Gegenteil anhaftet, erklärt sich die Un-

klarheit und der schließliche Mißerfolg aller naturalistischen Reformbestrebungen.

Der Begriff Natur wird von der Erkenntnistheorie dem Begriff Seelenleben gegenübergestellt. Dabei versteht man unter „Natur“ die Aussenwelt. Eine kunstvolle Maschine gehört demnach ebensowohl zur Natur wie irgend ein rohes Naturprodukt. Man sieht aber leicht, daß das Wesen des Naturalismus mit einer derartigen Auffassung der Natur nichts zu tun hat.

Die Natur kann ferner in Gegensatz gebracht werden zur Kultur. Dabei stellt man das unabsichtlich Gewordene dem absichtlich Geschaffenen gegenüber. Man setzt voraus, dass erst auf einer bestimmten Stufe der Menschheitsentwicklung willkürliche Eingriffe den natürlichen Ablauf des Weltgeschehens verändern. Der Ruf „Zurück zur Natur“ kann demgemäß den Sinn haben: gebt es auf zu schaffen, was meist von selbst entsteht! Schaltet Absicht und Vorsicht aus der Kette der wirkenden Ursachen aus! Laßt die Welt den Gang gehen, den sie gehen würde, wenn kein bewußtes Geistesleben aus ihr hervorgegangen wäre und auf ihren Verlauf Einfluß genommen hätte! Eine solche Parole kann aber offenbar von einer auch nur einigermaßen ernst zu nehmenden Reformpartei niemals ausgegeben werden. Mit einem Naturalismus dieser Art wäre es Torheit, sich auseinanderzusetzen.

Die Natur kann drittens betrachtet werden als jenseits von Gut und Böse, von Schön und Häßlich, kurz von Wert und Unwert stehender Wirklichkeit. Bei dieser Fassung des Naturbegriffes gewinnt der Naturalismus den Charakter eines Kampfes gegen Werturteile, wie ihn tatsächlich, besonders der künstlerische Naturalismus nicht selten erkennen läßt. Der künstlerische Naturalist setzt ja bekanntlich oft genug an Stelle des Gegensatzes Schön und Hässlich — den Gegensatz wahr und unwahr, d. h. er macht es sich zur Aufgabe, Wirklichkeit darzustellen, ohne Rücksicht auf Wertunterschiede. Auch der ethische Naturalismus zeigt eine gewisse Tendenz zu der Formel: handelt, wie ihr

wollt, ohne euch um ein Sollen zu kümmern. Der metaphysische Naturalismus ferner müßte nicht selten die Welt der Ideale als ein Reich des Scheins und der Lüge hinstellen und die Gleichgiltigkeit gegen Werte als das Wesen der Wirklichkeit bezeichnen. Der pädagogische Naturalismus läßt seine Zugehörigkeit zu dieser Geistesrichtung darin erkennen, daß er gegen jede Norm der Erziehung protestiert. Er verwirft jeden Versuch, die Natur des Zöglings zu verändern. Nicht Erziehung nach irgend welchen Prinzipien, sondern natürliche Entwicklung des Zöglings ist anzustreben oder vielmehr: es ist überhaupt nichts anzustreben. Wenn der Zögling nicht die Tendenz zeigt, sich zu entwickeln, so muß man ihn in Ruhe lassen. Nicht was der Erzieher will, daß er werden soll, sondern was der Zögling selbst werden will, das mag er werden. Die Erziehung hat höchstens die negative Aufgabe, den Einfluß fremden Willens und äußeren Zwanges von dem heranwachsenden Individuum fern zu halten.

Es ist klar, daß der Naturalismus in dieser Form nicht allzuschwer zu widerlegen ist. Dem Menschen den Verzicht auf Werturteile zumuten, das heißt zwar nicht, ihn ganz und gar zum passiven Werkzeug blinder Naturkräfte degradieren, wie dies der kulturfeindliche Fatalismus will, mit dem wir oben jede weitere Auseinandersetzung abgelehnt haben. Aber des besten Teils ihrer Kraft würde die Menschheit doch beraubt, wenn sie, statt richtunggebenden Idealen konsequent nachzustreben, alle Gestaltungen der Wirklichkeit mit gleicher Liebe hegen und pflegen wollte. Am leichtesten möchte das Individuum vielleicht noch geneigt sein, den ethischen Naturalismus zu acceptieren, der ihm selbst völlige Freiheit zugesteht. Aber der pädagogische Naturalismus, der den Erwachsenen Pflichten gegen die heranwachsende Generation und keinerlei Rechte, den Kindern dagegen Rechte und keinerlei Pflichten zuerkennt, kann ebenso wenig auf Zustimmung rechnen, wie jede ungerechte Zumutung an denjenigen, der die Macht in Händen hat.

Nun gibt es jedoch eine andere Spielart des Naturalis-

mus, die mit der zuletzt erwähnten eine gewisse Ähnlichkeit besitzt, in ihrer Grundanschauung, indessen berechtigter erscheint und daher nicht so ohne weiteres von der Hand gewiesen werden kann. Es handelt sich dabei um die Bedeutung, welche der Begriff „Natur“ im Gegensatz zur „Unnatur“ gewinnt. Nicht das Reich der Wirklichkeit dem Reich der Werte gegenüberzustellen, sondern das letztere innerhalb, nicht jenseits des ersteren zu suchen, verlangt derjenige Naturalimus, den wir hier im Auge haben. Das Kunstwerk soll kein Machwerk sein, dem man die Mühe seiner Erzeugung schon von weitem ansehe, sondern „leicht und frei, wie aus dem Nichts entsprungen,“ als Natur auf uns wirken, verlangte der Idealist Schiller, den man eben deshalb mit Fug und Recht zu den Naturalisten rechnen kann. Das Gute soll nicht in beständiger Überwindung schlimmer Neigungen vollbracht werden, sondern es soll uns zur zweiten Natur werden, so lautet die Forderung des bisher gehörigen ethischen Naturalismus. Der metaphysische Naturalismus, welcher dieser Art des künstlerischen und ethischen Naturalismus an die Seite gestellt werden kann, bekämpft den Supranaturalismus nicht deshalb, weil derselbe nach einem tiefen Sinn der Welt und des Lebens forscht, sondern deshalb, weil er den tieferen Sinn jenseits der Wirklichkeit zu finden glaubt statt ihn in der Wirklichkeit zu suchen. Der berechtigte pädagogische Naturalismus endlich macht Front gegen die Ansicht, wonach die menschliche Natur „böse ist von Jugend auf.“ Er bekämpft Methoden, welche die gesunden natürlichen Triebe des Zöglings verkümmern, und verkrüppeln. Er ist ein Feind der Schablone, die sich nicht kümmert um die Verschiedenheit der Naturen und um die Naturgesetze, die uns lehren, welche Mittel angewandt werden müssen, um einen bestimmten Zweck unter bestimmten Verhältnissen zu erreichen. Der pädagogische Naturalismus in diesem Sinn protestiert endlich gegen jene Erscheinungen der Kulturentwicklung, die weder mit dem Namen der Kultur, noch mit dem der Entwicklung benannt werden sollten, sondern die Entartungs- und Rück-

gangsphänomene sind, wie solche in der untermenschlichen Natur sich ebenso finden, wie innerhalb der Menschheitsgeschichte. Weg mit der Blasiertheit, mit den perversen Neigungen eines überreizten Nervensystems, mit der krankhaften Genußsucht, weg mit den Ursachen und Symptomen der Dekadence, mit allem, was die Kraft, zu schaffen und zu genießen, was die Lebensfähigkeit und Lebensfreudigkeit des Individuums beeinträchtigt! So lautet die Devise dieses pädagogischen Naturalismus. Wir wollen nicht mit einstimmen.

Aber man versteht, wie diese Art des Naturalismus leicht und unvermerkt in die andere Art übergehen kann, für welche Normen und Ideale nicht bloß einzuschränken sind auf den Umkreis des Natürlichen, sondern überhaupt beseitigt werden sollen. Wenn die Natürlichkeit den eigentlichen Vorzug des Kunstwerks ausmacht, dann muß doch offenbar die wirkliche Natur auch das vollendetste Kunstwerk übertreffen. Wenn Leichtigkeit und Freiheit des Handelns bewundert werden, dann liegt sicherlich die Gefahr nahe, daß jede spontane Äußerung einer Persönlichkeit höher eingeschätzt wird, als die mühsam erkämpfte Tugend des mit widerstrebenden Neigungen ringenden Pflichtmenschen. Die Kraft- und Gewaltnaturen, wie sie Nietzsche verherrlicht, lassen deutlich erkennen, daß mit einer gewissen Notwendigkeit die Schätzung der sittlichen Natürlichkeit umschlägt in eine Bewunderung der elementaren Natur an sich, ohne Rücksicht auf Gut und Böse. Auch der metaphysische Naturalismus verliert nur zu leicht das Unterscheidungsvermögen für Ideal und Wirklichkeit über dem Bestreben, das Ideal innerhalb der Wirklichkeit zu suchen. Und am allerauffallendsten zeigt sich der Umschlag von dem das Ideal der Natürlichkeit proklamierenden, zu dem Natürlichkeit an Stelle des Ideals setzenden Naturalismus in der pädagogischen Richtung dieses Namens.

Wenn die menschliche Natur nicht von Hause aus verwerflich und radikaler Änderung bedürftig ist, so muß sie von vornherein gut und erzieherische Beeinflussung überflüssig sein. Zu dieser Konsequenz gelangt Rousseau sowohl

wie Tolstoi besonders unter dem Einfluß des Gedankens, daß gut sein müsse, was unmittelbar aus den Händen des Schöpfers aller Dinge komme. Daß für menschlische Bedürfnisse die Natur überhaupt, die an sich weder gut noch böse ist, nützliche und schädliche Züge aufweist, daß das „Nicht-schlecht-sein“ von Haus aus nur eine Indifferenz, nicht positive Güte bedeutet, das entgeht den Optimisten, die im Kampf gegen die These von der ursprünglichen Verderbtheit der Natur nur zu leicht zu dem entgegengesetzten Extreme gelangen.

Ganz ähnlich „entwickelt“ sich die Stellungnahme des pädagogischen Naturalismus gegenüber der Frage einer Methode der Erziehung. Die berechtigte Opposition gegen unvernünftigen Zwang und unnatürliche Schablone führt zunächst zu dem Postulate einer natürlichen Methode und zu der Forderung des Individualisierens. Unter einer natürlichen Methode kann man von vornherein zweierlei verstehen, nämlich einerseits ein der äußeren Natur, andererseits ein der seelischen Natur des Zöglings abgewonnenes Verfahren der Erziehung. Im ersteren Sinne betonte unter den pädagogischen Reformatoren des 17. Jahrhunderts vor allem Ratke, daß in der Erziehung alles, „juxta methodum naturae“ gehen müsse und ähnlich wollte dann auch Comenius der äußeren Natur die erste Methode ablauschen.

Nun kann darüber kein Zweifel bestehen, daß die äußere Natur zwar sehr wohl eine Lehrmeisterin des Menschen genannt werden darf, sofern sie ihm die wichtigsten Kenntnisse verschafft, daß sie aber nichts weniger als methodisch bei ihrem Erziehungsgeschäft zu Werke geht, sofern sie es uns ganz und gar nicht erleichtert, hinter ihre Geheimnisse zu kommen, sofern sie uns durchaus nicht den kürzesten Weg zur Erkenntnis führt. Die Naturmacht ist genau so, wie es der methodisch geschulte Erzieher nicht machen soll. Sie stellt den Menschen vor eine verwirrende Fülle von Aufgaben und überläßt es ihm, wie er damit fertig werden will. Sie arbeitet demgemäß mit ungeheurer Zeitverschwen-

dung. Man wende nicht ein, daß die Natur doch insofern ein Vorbild des Methodikers sein könne, als sie vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Einfältigeren und Schlechteren zu dem Größeren und Höheren fortschreite. Dieser Gedanke war es freilich, der den ersten Vorkämpfern einer natürlichen Methode vorschwebte. Aber man sieht leicht, daß sie diesen Gedanken in die Natur hineintrugen, statt ihn aus ihr herauszulesen. Eine konsequente Fortentwicklung der Ansicht, wonach die äußere Natur besondere Vollkommenheit in der Durchführung des Erziehungsgeschäftes besitze, muß zu der Forderung führen, man solle die Kinder in unmittelbarer Wechselwirkung mit der Natur wild aufwachsen lassen. Das bedeutet aber nichts anderes, als eine Abschaffung jeglicher Methode.

Man muß nur bedenken, daß es für die erzieherische Beeinflussung des Menschen durch die äußere Natur gleichgültig ist, wie sie selbst sich bis zum Menschen entwickelt hat. Dem Menschen bietet sie nicht ein Nacheinander von allmählich komplizierter werdenden Erscheinungen, sondern ein Nebeneinander, ja ein Durcheinander von Einfachem und Zusammengesetztem dar. Ganz nebenbei sei übrigens bemerkt, daß die richtige Methode des Unterrichts keineswegs in dem Fortschreiten vom „Einfältigeren und Schlechteren zum Größeren und Höheren“, also vom Uninteressanten zum Interessanten besteht, daß vielmehr der geschulte Methodiker mit dem anschaulichen, lebendigen und in der Regel besser bekannten Ganzen zu beginnen hat und die Arbeit der Analyse erst hinterher in Angriff nehmen darf.

Versteht man unter der Natur denjenigen Teil der Außenwelt, der zwar von Menschenhand kultiviert ist, wo aber die freie Entwicklung des organischen Lebens durch das Uberwuchern lebloser Kulturprodukte noch verhältnismäßig am wenigsten eingeschränkt ist, d. h. das Land im Gegensatz zur Stadt, so kann man wohl behaupten, daß das Aufwachsen des Zöglings in unmittelbarem Zusammenhang mit der Natur sein Gutes hat. Aber die dabei in Betracht kommenden Vorzüge liegen nicht auf dem Gebiet der

Bildung. Für die geistige und körperliche Gesundheit und was damit zusammenhängt, bieten sich allerdings bei dem Naturkind bessere Bedingungen, besonders dann, wenn für die Pflege desselben alle Errungenschaften der Kultur zur Verfügung stehen. Indem der pädagogische Naturalismus auf diesen Vorteil seiner Verfassungsweise das Hauptgewicht legt, bildet sich eine Überschätzung des Zustandes gegenüber der Leistung heraus. Man braucht dann natürlich keine Methode mehr, wenn man den Zögling nicht zu bestimmten Leistungen tüchtig machen will. So werden ganz konsequent die „Lilien auf dem Felde" das Ideal des pädagogischen Naturalismus. Aus der Verherrlichung der natürlichen Methode entwickelt sich die Vergötterung der allem Regelzwang spottenden Natur. Der Naturalist wird zum Gegner der Methode.

Weniger auf Abwege führend scheint die zweite Auffassung der natürlichen Methode zu sein, wonach die psychische Natur des Zöglings der richtigen Methode zu Grunde gelegt werden soll. Dieser mit besonderer Energie zuerst von Rousseau hervorgehobene Gedanke darf wohl als wertvolle bleibende Errungenschaft der Pädagogik bezeichnet werden. Aber auch er birgt eine Gefahr in sich, welcher der typische Naturalist Tolstoi tatsächlich nicht entgangen ist. Die Methode der Natur des Zöglings anpassen, das heißt zunächst offenbar nichts anderes als untersuchen, wie man einen Menschen mit bestimmten Anlagen und Fähigkeiten am leichtesten geschickt mache zu bestimmten Leistungen. Daraus ergibt sich vor allem die Forderung, für das, was man den Zögling lehren will oder muß, sein Interesse und sein Verständnis zu gewinnen. Je mehr aber die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Interesse und Verständnis des Lernenden betont wird, desto mehr wächst die Gefahr, daß die Anforderungen des Lehrenden eingeschränkt werden. So finden wir denn in der Tat bei Tolstoi statt des Postulates: sucht das Interesse und Verständnis eurer Zöglinge für das zu gewinnen, was ihr sie lehren müßt! die etwas weichliche Formel: Bringt der

heranwachsenden Generation nur diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten bei, für die bei ihnen Interesse und Verständnis vorhanden ist! Wie Tolstoi an der Hand dieser Formel dazu kommt, die russische Geschichte in ganz einseitiger und unhistorischer Weise mit seinen Schülern zu behandeln, so daß zwar der Patriotismus der Kinder zur hellsten Flamme angefacht, aber ein recht schiefes Bild der tatsächlichen Verhältnisse ihren Köpfen eingepflanzt wird, das zeigt uns so recht die Tragweite solch naturalistischer Preisgabe bedeutsamer Normen.

Und ganz entsprechend vollzieht sich die Entwicklung des radikalen Naturalismus von der Forderung des Individualisierens zu der Proklamation eines normverachtenden Individualismus. Der Kampf gegen die Schablone ist gewiß berechtigt. Aber sein Losungswort müßte lauten: Die Verschiedenheit der Naturen berücksichtigen, soweit es möglich ist, wenn eine gewisse Gleichmäßigkeit der Leistungen erreicht werden soll. Dieses Losungswort ist jedoch für einen Ruf im Streit viel zu lang und viel zu vorsichtig. Man verzichtet also auf die einschränkende Bedingung und verlangt kurzerhand schrankenlose Berücksichtigung der individuellen Verschiedenheit. Rousseau ist in dieser Hinsicht bekanntlich noch weiter gegangen als Tolstoi. Über seine Forderung, für jedes Kind soll ein Erwachsener 25 Jahre seines Lebens opfern, braucht kein Wort verloren zu werden. Aber wenn Tolstoi auch nicht zu solch absurden Zumutungen an die Erziehenden gelangt, so ist er dafür besonders radikal in der Entlastung der Zöglinge. Daß in seiner Schule jedes Kind tun darf, was es gerade will, daß der Lehrer sich von jedem Kinde soll vorschreiben lassen, was und wie er lehren soll, das geht weit hinaus über die berechtigten Grundsätze des Individualisierens, das bedeutet schließlich nichts anderes als eine unverhältnismäßige Herabsetzung des Niveaus der Schulleistungen zu Gunsten der Bequemlichkeit der Schüler. Damit ist aber das Problem der Methode nicht gelöst, sondern

aufgehoben. Nicht, wie man mit dem geringsten Aufwand von Mühe und Unbehaglichkeit eine gewisse Höhe der Leistungsfähigkeit erwirbt, ist die Frage, die Tolstoi zu beantworten sucht, sondern, wie man die Leistungen einschränken muß, damit dem Zögling ja keine Mühe und Unbehaglichkeit zugemutet wird.

Was endlich das Ziel der Erziehung anlangt, so zeigt der pädagogische Naturalismus eine ganz entsprechende Entwicklungstendenz, wie die naturalistische Richtung der Ethik. Es liegt ja so nahe, die Lebensfähigkeit und Lebensfreudigkeit, die Frische und Ursprünglichkeit des Individuums dadurch zu pflegen, daß man alles Beengende und Bedrückende von ihm fernhält. Zwanglose, freie Entwicklung aller Kräfte wird sicherlich am leichtesten erreicht, wenn der Mensch möglichst wenig in den Dienst einer Leistung, einer Pflicht, einer Kulturaufgabe gestellt wird. Der Naturalist hat umso weniger Veranlassung zu solcher Einschränkung der persönlichen Freiheit, als er einerseits die menschliche Natur von vornherein für gut hält und als er andererseits die der Kulturarbeit zu Grunde liegenden Bedürfnisse zum großen Teil verwirft. Ein Ideal aufzustellen, dem der Zögling zugeführt werden soll, das betrachtet Rousseau wie Tolstoi als ein verkehrtes Unternehmen, weil man ja nicht wissen kann, was die Natur jedem zu werden gestattet. Es scheint das Noch-nicht-wirklich-sein eines Ideals, das den Zweck der Erziehung bilden könnte, bei der Verwerfung desselben durch den radikalen Naturalismus eine gewisse Rolle zu spielen. Kurz, eine ganze Menge von Motiven scheint zusammenzuwirken, um den das Ideal innerhalb der Natürlichkeit suchenden Naturalismus in den antiidealistischen Naturalismus überzuführen.

Das Grundmotiv ist aber jedenfalls dies, daß man eine ursprünglich negative Bestimmung, das Ideal, die Norm, das Werk, dem der Mensch seine Kräfte widmet, sollen nicht in Gegensatz zur Natur treten, positiv umdeutet, so daß aus der Auffassung von dem Ideal, das die Züge der Natur tragen soll, die Auffassung von der Natur, welche die Züge des Ideals

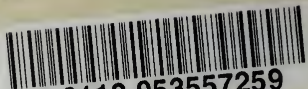
trägt, die Auffassung von der Natur als oberster und allumfassender Norm sich entwickelt.

Zur Beurteilung des Naturalismus ist dem bisher Gesagten nichts weiter hinzuzufügen. Aber die Frage haben wir nun zum Schluß noch zu beantworten, wie sich der pädagogische Naturalismus zu den sonstigen Richtungen dieses Namens verhält. Da können wir auf Grund des Vorausgehenden einfach sagen, daß der pädagogische in gewissem Sinn eine Zusammensetzung aus metaphysischem, künstlerischem und ethischem Naturalismus sei. Zum metaphysischen Naturalismus gehört er nämlich durch sein Urteil über die angeborene Natur des Menschen, zum künstlerischen durch seine Opposition gegen Regel und Methode der Erziehung und zum ethischen durch seine Stellungnahme gegenüber den Erziehungszwecken. So hängen alle diese gleichartigen Geistesrichtungen aufs engste unter sich zusammen. Sie treten daher auch meist vereinigt hervor in der Geschichte der Kultur und gehen zusammen wieder unter, überwunden von der über das Gegebene hinaus idealen Aufgaben zugewandten Tendenz der Entwicklung. Daß Tolstoi eine Entwicklung der Menschheit überhaupt nicht anerkennen will, daß er es für verkehrt hält, „aus dem Vergleiche eines kleinen Teiles der europäischen Menschheit in der Gegenwart und Vergangenheit ein allgemeines Gesetz für die ganze Menschheit abzuleiten", das läßt die Starr-Geschlossenheit seiner naturalistischen Weltauffassung nur umso eindrucksvoller hervortreten, vermag aber an dem Schicksal derselben nichts zu ändern. Es ist eine merkwürdige Erscheinung, die besonders hervorgehoben zu werden verdient, daß Tolstoi und Rousseau, die konsequenten Naturalisten, die Leugner des Forschrittes, die Vorkämpfer dieser Revolution im Sinn der Rückkehr zur Natur, wie wenige andere selbst dazu beitragen, daß der Fortschritt, den sie leugnen, zur Tatsache wird, daß ein erstarrtes Kultursystem wieder in Fluß gerät und eine Evolution einsetzt, der vieles Reaktionäre und nicht in letzter Linie der reaktionäre Naturalismus zum Opfer fallen muß.

*

Am Schlusse sei es mir erlaubt, Herrn Professor Dr. Dürr meinen herzlichsten Dank auszudrücken für das tiefe Interesse und die reiche Förderung, die er mir bei meiner Arbeit hat zu Teil werden lassen. Besonders auch Frau Professor Dr. Dürr-Borst, die mir in liebenswürdigster Weise mit Rat und Tat bei der Bearbeitung meines Themas zur Seite gestanden hat.





E. GRÜNER, Buchdruckerei
Bernau bei Berlin.